جــامـعـــة دمشـــــق

كليـــــة التربيـــــة

قسم علم النفس

# أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعـــداد الطالبة

عواطف تيسير ضاهر

إشراف

د. علي نحيلي

الأســتاذ في قســم علـم الــنفس

دمشق: 1432–1433 هـ / 2011–2012 م

قَالَ تَعَالَىٰ:

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ٩ ﴾

صدق الله العظيم

(الزمر، 9)

# شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

وبعد: أبدأ بشكر الله عز وجل، فبفضله وتوفيقه اكتمل هذا البحث، ثم أود بتقديم الشكر الجزيل إلى كل من:

- أستاذي المشرف الدكتور علي نحيلي على ما بذله من جهد وما أنفقه من وقت، وما قدمه من توجيه فكان خير مشرف وأستاذ ومربي.

- الأساتذة أعضاء لجنة الحكم على تفضلهم بقراءة هذا البحث ومناقشته.

- الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أداة البحث على ما بذلوه من أوقاتهم، وما قدموه من ملاحظات قيمة.

- العاملين في قسم الإحصاء في مديرية التربية في محافظة دمشق على ما قدموه من مساعدة وتعاون في تحديد حجم المجتمع الأصلي والمدارس الثانوية العامة التي طبقت فيها أدوات البحث.

- العاملين في الإرشاد النفسي في المدارس الثانوية العامة على مساعدتهم في تطبيق أدوات البحث.

- الدكتور عدنان الأحمد (تخصص لغة انكليزية)، والأستاذ مالك المحاسنة (تخصص لغة عربية) على تدقيقهما اللغوي لهذا البحث.

- الأساتذة جميعاً وكل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق الذين يبذلون أعظم الجهود في إعداد جيل واعي ومثقف.

وأخيراً أرجو أن يجعل الله عملي خالصاً لوجهه، ربنا تقبل منا إنك أنت السميع العليم.

# إهداء

إلى خير البشرية وخاتم الأنبياء والمرسلين

**(محمد صلى الله عليه وسلم)**

إلى من وقفت معي طول عمري وساندتني في ملماتي وتحملت معي عناء الدراسة، رمز التضحية والعطاء

**(والدتي)**

إلى من كان له الفضل الأول في إرشادي وتعليمي

**(مربيتي الفاضلة الآنسة طريفة خليفة)**

إلى كل من صحبني وصحبته وجمعتني بهم الحياة في دروب العلم وقضيت معهم أجمل أيام الدراسة

**(صديقاتي شذا، سعاد)**

إلى كل من يسير في طريق العلم

**عواطف**

# فهرس المحتويات

# فهرس المحتويات

# فهرس المحتويات

# فهرس المحتويات

# فهرس الجداول

# فهرس الجداول

# فهرس الجداول

# فهرس الجداول

# فهرس الملاحق

# الفصل الأول:

## التعريف بموضوع البحث

1- مقدمة البحث.

2- مشكلة البحث.

3- أهمية البحث.

4- أهداف البحث.

5- أسئلة البحث.

6- فرضيات البحث.

7- منهج البحث.

8- المجتمع الأصلي للبحث.

9- عينة البحث.

10- أدوات البحث.

11- متغيرات البحث.

12- حدود البحث.

13- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

14- القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.

## 1- مقدمة البحث:

تحتل مسألة التفكير في علم النفس وفي علوم أخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسة، لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة، التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع وتتجدد باستمرار، ما يدفعه للبحث دوماً عن طرائق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز، والتي يحتمل بروزها في المستقبل، ويتيح له ذلك فرصاً للتقدم والارتقاء.

ويعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة، حيث يشير هذا المفهوم إلى الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير المتبع عند حل المسائل العلمية ما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg, 1992, P: 68).

ومع بداية حركة البحوث الخاصة بالأساليب المعرفية، منذ بداية الخمسينات، ظهرت مجموعة من النظريات لأساليب التفكير التي يتبعها الأفراد، تختلف عن بعضها البعض من حيث طبيعة هذه الأساليب وعددها.

من بين هذه الإسهامات نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982)، التي صنفت أساليب التفكير إلى خمسة أساليب يفضلها الأفراد ويتعاملون بها مع المعلومات المتاحة، وهذه الأساليب هي: الأسلوب التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي، وتأتي نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ (Sternberg, 1988, 1990, 1997) كأهم النظريات التي قدمت إسهاماً مهماً لفهم أساليب التفكير، بالإضافة إلى نظريات مثل نظرية جابنس (Gubbins, 1985)، كوستا (Costa, 1985)، برسيسن (Presseison, 1987)، قيادة المخ لهيرمان (Herrmann, 1988)، ريدسيب (Raudsepp, 1999).

إن أهم ما يميز المرحلة الراهنة من تاريخ تطور البشرية ما يطلق عليه اصطلاحاً الانفجار المعرفي، الذي يتجلى في التراكم المعلوماتي الهائل والشامل، في مختلف ميادين المعرفة النظرية منها والتطبيقية، لذا فإن الاستجابة لمتطلبات التغير في سياسات التربية وأهدافها ومضامينها وبناها، تضفي على مكانة المعلم في العملية التربوية أهمية متزايدة، وشأناً أكبر، فتطوير المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتوى، والطرائق، والأساليب التعليمية، وأساليب التقويم وتوظيفها في النشاط التربوي بما يمكن المدرسة من تقديم تعليم راقي النوعية إنما يعتمد على المعلمين من حيث كفايتهم، ووعيهم بمهامهم، وإخلاصهم في أدائها.

يضاف إلى ذلك أن للمعلم دوراً هاماً وكبيراً في الإدارة الصفية، فالمعلم الذي لا يستطيع إدارة صفه لا يستطيع إدارة شيء آخر، والحكم على إنجازات المعلمين في أدائهم لعملية التعليم مرتبط بطريقة إدارتهم للصف المدرسي وضبطه.

ومن أكثر أنماط الإدارة الصفية شيوعاً: الإدارة التسلطية التي يسود فيها الاستبداد بالرأي، وعدم السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم، واستخدام أساليب الإرغام والترهيب، وعدم السماح بالنقاش، والانعزال عن الطلبة، والإدارة الفوضوية حيث يعرف هذا النمط من الإدارة بالمدخل التسامحي، ويرى دعاته أن دور المعلم هو إتاحة أقصى قدر من الحرية للتلاميذ، بحيث يعملون ما يريدون عمله متى شاؤوا، بالإضافة إلى الإدارة الديمقراطية وفي هذا النمط يحرص المعلم على أن يتمتع صفه بجو خاص تسوده الممارسات الديمقراطية، ويكون هدف التعلم الإنجاز والسعي نحو التفوق وتحقيق الأهداف المشتركة (أبو جادو، 2006، ص: 311–312).

ولاشك أن أنماط الإدارة الصفية لها دور في بناء شخصية الطالب، ليس فقط من الناحية المعرفية وإنما أيضاً من الناحية النفسية والتربوية والاجتماعية، وهذا الدور يعتمد اعتماداً كبيراً على ما يتصف به المعلم من سمات أو صفات عقلية معرفية ونفسية، واجتماعية، وتربوية تعين على أداء هذه المهمة بنجاح، فللمعلم وطريقته وأساليب تفكيره التي يتعامل بها مع طلابه تأثير يوجه عمليات تفكيرهم ويؤثر كذلك على أنماطهم المعرفية.

## 2- مشكلة البحث:

يتخطى مفهوم التعلم الصفي وإدارته تلك الممارسات الحدية المتسمة بالجمود والتسلط وأنماط التفاعل الإنساني أحادية الاتجاه، إذ انتقل دور المعلم إلى مستويات أكثر تعقيداً، وتوسعت مسؤولياته وواجباته لتعنى بجوانب شتى لا تقتصر على نقل المعرفة العلمية والنظرية فقط، بل تتعدى ذلك إلى مفهوم الرعاية الشاملة من أجل المساعدة على تحقيق النمو الشخصي المتكامل. (أبو جادو، 2006، ص: 347)

ومن الواضح أن أهداف التعليم في الوقت الحاضر قد زادت وتعددت فلم تعد مقتصرة على نقل بعض المعارف إلى التلاميذ أو تدريبهم على بعض المهارات المحددة أو غيرها من الأهداف المحددة، بل أصبحت تتناول الآن جميع أبعاد الشخصية الإنسانية، وإلى جانب هذا أدى تطور العلوم التربوية إلى اكتشاف العديد من العوامل، التي ينبغي أن تراعى في عملية التربية، ونتيجة لذلك ازدادت مهام المعلم بحيث لم يعد قادراً على القيام بها في ظل الأساليب التقليدية السائدة في التدريس.

إن المعلم الجيد هو الذي يساير العصر ويستطيع أن يصبح اختصاصياً في فهم سلوك التلاميذ، كيف ينمون؟ وما هي مظاهر النمو المختلفة لديهم في مراحل العمر المختلفة؟ وكيف يتعلمون؟

وكيف يتوافقون مع أنفسهم ومع الآخرين؟ وهو الذي يستطيع أن يكتشف الفروق الفردية والمشكلات المختلفة بينهم، وينمي المهارات المختلفة التي تتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم، وأن يكون قادراً على القيام بوظائف التوجيه التربوي والمهني. (كوافحة، 2007، ص: 65)

ولا شك أن أساليب تفكير المعلمين تلعب دوراً في كل هذه الخصائص، فهي تقوم بمنح الفرد قدرة عالية جداً لمساعدته على فهم نفسه وفهم الآخرين، كما تساعده على تطوير مهارات خاصة بالتواصل، وعلى توظيف قدراته بشكل يتناسب مع الموقف الذي يتواجد فيه.

وتعد المرونة في أساليب التفكير مفضلة في معظم جوانب الحياة كالمدرسة والعمل وعلاقات المودة مع الآخرين حتى في التعامل مع النفس، ومميزات المرونة هي أنها أكثر تأثيراً، ويجب التأكيد بشكل أكبر مما يمكن فعله في تدريس الأطفال والطلاب والموظفين فالمعلمة التي تسير وفق نموذج معين في التدريس وتريد الكل أن يسير عليه، تعتبر الطالب الذي لا يتفق مع أسلوبها مشكلة، وهذا الطالب لم يتفق لأن أسلوب تفكيره لم يتفق مع أسلوبها، فالمعلمة إن لم تكن مرنة لن يشكل ذلك عاملاً مساعداً على تغيير أسلوبها.

إن مشكلة البحث تأتي من ملاحظة الباحثة خلال عملها كمدرسة في عدد من المدارس، أن الأسلوب السائد في الإدارة الصفية بشكل عام لا يزال هو الأسلوب التقليدي (التسلطي)، وقد دعمت هذه الملاحظة قيام الباحثة بدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (50) مدرساً ومدرسة في المرحلة الثانوية، وقد استخدمت في هذه الدراسة استبيان مؤلف من عدة تساؤلات حول أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) بهدف التعرف على آرائهم في نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً، فبينت النتائج أن نسبة شيوع الإدارة التسلطية (50%)، والإدارة الديمقراطية (35%)، والإدارة الفوضوية (15%).

يضاف إلى ذلك قلة الدراسات المحلية والعربية السابقة التي قامت بدراسة أساليب تفكير المعلمين وعلاقتها بنمط إدارتهم الصفية، الأمر الذي يتطلب من علماء النفس والتربية إعادة النظر في العديد من البحوث والدراسات التي تهتم بأسلوب تفكير المعلم، والذي من الممكن أن ينتقل به من نمط الإدارة التقليدية إلى نمط الإدارة بمفهومه الحديث.

وقد قامت الباحثة باختيار عينة بحثها من مدرسي المرحلة الثانوية العامة نظراً لأهمية الدور الذي يلعبه المعلم بالنسبة لطلاب هذه المرحلة في مختلف المجالات النفسية والأكاديمية والاجتماعية.

ومن خلال ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال التالي: هل توجد علاقة بين أساليب تفكير مدرسي المرحلة الثانوية العامة (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وأنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية)؟

## 3- أهمية البحث:

تشير أساليب التفكير إلى الطريقة المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تواجه الفرد. (شاهين، 2008، ص:1)

لذلك تعد دراسة أساليب التفكير والتعرف عليها أمراً هاماً وعلى الأخص بالنسبة للمدرسين، فأسلوب تفكير المدرس له دور في طريقة قيادته للصف، ذلك أن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية ممكناً من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المدرس وطلابه.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد أهمية البحث في النقاط التالية:

أ. قد يسهم البحث في زيادة توجيه أنظار علماء النفس والتربية إلى الاهتمام بأساليب التفكير عند المعلمين، فعندما يتمكن المعلم من توظيف قدراته باستخدام أساليب التفكير التي تتناسب مع الموقف الذي يتواجد فيه، فإنه يستطيع أن يكون أكثر قدرة على قيادته لصفه، وبالتالي يمكنه الانتقال من أسلوب إلى آخر حسب الموقف.

ب. قد يظهر البحث أهمية وضرورة تخطي الإدارة الصفية القائمة على مجرد نقل المعلومات، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى الاهتمام بالطالب ومساعدته على تحقيق النمو في كل المجالات النفسية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية.

ج. يعد البحث برأي الباحثة وفي حدود خبراتها وعلمها أنه البحث الأول في سورية، فهو محاولة للتعرف على العلاقة بين أساليب تفكير المدرسين ونمط إدارتهم الصفية.

د. يمكن الاستفادة من البحث في زيادة الاهتمام بالبحوث والدراسات في هذا المجال، من أجل المساعدة على تطوير العملية التعليمية، وبالتالي النهوض بكفاءة المعلمين والحصول على إنتاجية أعلى في عملية التدريس.

ه. يمكن أن يستفيد من البحث المعلمون والمدرسون والموجهون التربويون والمسؤولون عن إعداد وتدريب المعلمين.

## 4- أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف إلى:

1. أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي).

2. أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة.
3. الفروق في هذه الأساليب وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة.
4. نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية).
5. نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة.
6. الفروق في هذه الأنماط وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة.

## 5- أسئلة البحث:

1. ما هو أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي)؟
2. ما هو أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة؟
3. ما هو نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية)؟
4. ما هو نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة؟

## 6- فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق.
2. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.
3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير التخصص.
4. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير الخبرة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير الخبرة.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) تبعاً لمتغير الجنس.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي).
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) تبعاً لمتغير الخبرة.

## 7- منهج البحث:

المنهج الذي استخدمته الباحثة في دراستها هو المنهج الوصفي التحليلي، وهو ذلك المنهج الذي يهدف إلى وصف وضع قائم، أو حالة راهنة، وصفاً كمياً من خلال تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات، وهو يسعى إلى جمع بيانات حول الحالة الراهنة، وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة، وبالرغم من أنه يحدد مدى ارتباط ما يحدث أو يجري بأحد المتغيرات والمتغيرات الأخرى إلا أنه لا يحدد بالضرورة العلاقة السببية بين هذا المتغير والمتغيرات الأخرى (خطاب، 2001، ص: 161).

## 8- المجتمع الأصلي للبحث:

هو عبارة عن المدرسين والمدرسات في المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق، والبالغ عددهم (760) مدرساً ومدرسة في الفرعين العلمي والأدبي للعام الدراسي 2011/ 2012 وذلك في الاختصاصات التالية:

**أ- الفرع العلمي:**

الفيزياء والكيمياء: (206) مدرساً ومدرسة، الرياضيات: (255) مدرساً ومدرسة.

**ب- الفرع الأدبي:**

الفلسفة: (96) مدرساً ومدرسة، التاريخ: (130) مدرساً ومدرسة، الجغرافية: (73) مدرساً ومدرسة.

## 9- عينة البحث:

قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية طبقية غير مقصودة بلغ مجموعها (400) مدرساً ومدرسة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق وهي موزعة على النحو الآتي:

أ. **وفق متغير الجنس:** (185) ذكور، (215) إناث.

ب. **وفق متغير التخصص الأكاديمي:** (190) الفرع العلمي، (210) الفرع الأدبي.

ج. **وفق متغير الخبرة:** (220) خبرة (1- 15) سنة، (180) خبرة (16) سنة فما فوق.

## 10- أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في بحثها الأدوات التالية:

1. مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد مجدي عبد الكريم حبيب (1996).
2. مقياس أنماط الإدارة الصفية / إعداد الباحثة.

## 11- متغيرات البحث:

يمكن تحديد متغيرات البحث على النحو الآتي:

1. المتغير المستقل: أساليب التفكير.
2. المتغير التابع: أنماط الإدارة الصفية.
3. المتغير التصنيفي ويشمل:

أ. الجنس: ذكور وإناث.

ب. الاختصاص: مدرسو الفرع العلمي ومدرسو الفرع الأدبي.

ج. الخبرة: مدرسون ذوو خبرة (1- 15) سنة، ومدرسون ذوو خبرة (16) سنة فما فوق.

## 12- حدود البحث:

1. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الممتدة من 30/ 9/ 2011 إلى 30/ 1/ 2012.
2. **الحدود المكانية:** طبقت أدوات البحث على عينة من مدرسي المرحلة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق.
3. **الحدود البشرية:** طبق البحث على عينة عشوائية طبقية من مدرسي المرحلة الثانوية العامة وبلغ مجموعها (400) مدرساً ومدرسة.
4. **الحدود الموضوعية:** تناول البحث دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية، وتم قياسها من خلال أدوات البحث المستخدمة.

## 13- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **أساليب التفكير:** "هي مجموعة الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد االفرد على التعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات." (حبيب، 1995، ص: 99)
- **التعريف الإجرائي لأساليب التفكير:** هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير، وهي عبارة عن خمسة أساليب هي الأسلوب (أ- التركيبي، بـــ-المثالي، جـــ-العملي، د-التحليلي، هـــ-الواقعي).
- **الأسلوب التركيبي:** "أحد أساليب التفكير يهتم بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل تجهيزاً، وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك." (الطيب، 2006، ص: 50)
- **الأسلوب المثالي:** "يقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجيه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له وللمجتمع ومحور الاهتمام هو القيم الاجتماعية والميل للثقة في الآخرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشكلاتهم وعدم الإقبال على المجالات مفتوحة الصراع". (حبيب، 1995، ص: 20-21)
- **الأسلوب العملي:** "يقصد به قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، حرية التجريب، التفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة والمتناولة، تناول المشكلات بشكل تدريجي، الاهتمام بالعمل والبحث عن الحل السريع القابلية للتكيف". (حبيب، 1995، ص: 23)
- **الأسلوب التحليلي:** "يقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية وإمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية والمساهمة في توضيح الأشياء حتى الوصول إلى استنتاجات". (حبيب، 1996، ص: 9)
- **الأسلوب الواقعي:** "يقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما يخبره الفرد في حياته الشخصية وشعار التفكير الواقعي هو الحقائق". (حبيب، 1996، ص: 11)

- **الإدارة الصفية:** "هي مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية والتعلمية التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعة للمناهج." (عطوي، 2000، ص: 18)
- **أنماط الإدارة الصفية:** تعرف الباحثة أنماط الإدارة الصفية بأنها عبارة عن الأسلوب أو الطريقة التي يعتمدها المعلم في قيادته وإدارته للصف، ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية).
- **الإدارة التسلطية:** "هي الإدارة التي يمارس فيها المعلم سلطة إملائية مباشرة خلال توجيه الطلاب وتعليمهم طالباً منهم التمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر، وهنا يميل المعلم إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية بتعليم الطلاب ومعاملتهم". (الخليلي، 2005أ، ص: 25)
- **الإدارة الديمقراطية:** "هي الإدارة التي يعامل فيها المعلم الطلاب كأخوة له والاتخاذ من آراء ورغبات الطلاب معياراً أساسياً عند اختيار أو تطوير أي نشاط، ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكل الطلاب، ويركز على إنسانية الطالب والاستجابة لحاجاتهم الفردية". (الخليلي، 2005أ، ص: 25)
- **الإدارة الفوضوية:** "هي الإدارة التي يترك فيها المعلم أو يعطي الطلاب الحرية الكاملة في التصرف دون متابعة أو تدخل منه وبخاصة فيما يتعلق باختيار النشاطات الفردية أو الجماعية". (العبادي، 2005، ص: 78)
- **التعريف الإجرائي لأنماط الإدارة الصفية:** هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس أنماط الإدارة الصفية.

## 14- القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث:

البرنامج المستخدم في البحث هو برنامج (spss) وقد استخدمت القوانين الإحصائية التالية:

1. معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق التكوين الفرضي لكل من مقياسي أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية.
2. معامل الارتباط ألفا كرونباخ لحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس أنماط الإدارة الصفية.
3. معامل الارتباط سبيرمان براون وألفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل من مقياسي أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية.
4. معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية.
5. اختبار (T. test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين.

# الفصل الثاني:

## الدراسات السابقة

توطئة

أولاً- الدراسات الخاصة بأساليب التفكير:

أ- الدراسات المحلية

ب- الدراسات العربية.

ج- الدراسات الأجنبية.

ثانياً- الدراسات الخاصة بالإدارة الصفية:

أ- الدراسات المحلية

ب- الدراسات العربية.

ج- الدراسات الأجنبية.

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة.

رابعاً- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:

أ- الدراسات الخاصة بأساليب التفكير.

ب- الدراسات الخاصة بالإدارة الصفية.

## توطئة:

على حد علم الباحثة، هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تتعلق بأساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية، لذلك قامت الباحثة بوضع الدراسات السابقة، المحلية والعربية والأجنبية، الخاصة بكل من أساليب التفكير والإدارة الصفية، وعلاقتهما بمتغيرات أخرى.

## أولاً- الدراسات الخاصة بأساليب التفكير:

### أ- الدراسات المحلية:

**- دراسة المنصور، غسان (2007)، سورية**

**بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين الأداء على مقياس حل المشكلات.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد مجدي عبد الكريم حبيب 1996، مقياس حل المشكلات / إعداد وتقنين نزيه حمدي 1997.

**نتائج الدراسة:**

1. لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات.
2. لا توجد علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
3. توجد علاقة بين بعض أساليب التفكير (العملي، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
4. لا توجد فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

### بــ- الدراسات العربية:

**1- دراسة حبيب، مجدي عبد الكريم (1996)، مصر**

**بعنوان: الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير لدى عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الأميري والخاص والأزهري ودراسة متغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، المؤهل، مستوى الخبرة، المرحلة الدراسية، نوع التعليم)

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (650) معلماً ومعلمة بمراحل التعليم المختلفة بالتعليم الأميري والخاص والأزهري.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد مجدي عبد الكريم حبيب1996.

**نتائج الدراسة:**

1. اختلاف أساليب تفكير المعلم باختلاف كل من المؤهل (خريجو كليات التربية كانوا الأدنى في التفكير المثالي)، التخصص الدراسي (تفوق معلمي الرياضيات والعلوم في التفكير التركيبي ومعلمي الدراسات الاجتماعية في التفكير الواقعي)، مستوى الخبرة (تفوق المعلمين ذوي الخبرة (11- 15) عاماً في التفكير المثالي والمعلمين ذوي الخبرة (16) عاماً فأكثر في التفكير التحليلي)، المرحلة الدراسية (تفوق معلمي الثانوي العام في التفكير التركيبي ومعلمي الإعدادية في التفكير التحليلي ومعلمي الثانوي الفني في التفكير الواقعي)، نوع التعليم (ارتفاع مستوى التفكير التحليلي لدى معلمي الأزهر واعتداله لدى معلمي التعليم الأميري وانخفاضه لدى معلمي التعليم الخاص).
2. لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في التفكير الثنائي البعد والثلاثي البعد، وتفوقت المعلمات في التفكير المثالي والمعلمون في التفكير التركيبي والتفكير العملي.

**2- دراسة عجوة، عبد العال (1998)، مصر**

**بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بكل من الذكاء العام والقدرات العقلية الأولية وأنماط معالجة المعلومات والتحصيل الدراسي.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة بجامعة المنوفية.

**أدوات الدراسة:** قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج (الصورة الطويلة)، اختبار القدرات العقلية الأولية، اختبار تورانس لمعالجة المعلومات.

**نتائج الدراسة:**

1. عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً.

2. عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والذكاء العام.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ، فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلي، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

**3- دراسة عمار، محمد علي (1998)، مصر**

**بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ببعض خصائص الشخصية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (349) طالباً وطالبة من جامعتي عين شمس والأزهر.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، مقياس خصائص الشخصية.

**نتائج الدراسة:**

1. وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعتين في أسلوب التفكير الواقعي فقط.
2. لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير.
3. وجدت علاقة دالة بين بعض أساليب التفكير وبعض خصائص الشخصية لكل من الذكور والإناث.

**4- دراسة طاحون، حسين (2000)، السعودية ومصر**

**بعنوان: الموقف الراهن من الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التفكير:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والسعودية، وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي (الجنس، التحصيل الدراسي، العمر)

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة المصرية من (191) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية وطلاب الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة الزقازيق، بينما تكونت عينة الدراسة السعودية من (197) طالباً وطالبة من كلية المعلمين والمعلمات وطلاب دبلوم التوجيه والإرشاد بالرياض.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد مجدي عبد الكريم حبيب 1996.

**نتائج الدراسة:**

1. اختلاف أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب المصريون عن تلك التي يفضلها السعوديون.
2. وجود فروق دالة إحصائياً في العينة المصرية لأسلوبين من أساليب التفكير وهما التفكير التركيبي لصالح ذوي التخصصات الأدبية والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً في باقي أنواع أساليب التفكير.
3. بالنسبة للعينة السعودية لم تكن هناك فروق دالة في أساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية، ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين العمر الزمني وأساليب التفكير.

**5- دراسة رمضان، رمضان محمد (2001)، مصر**

**بعنوان: دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من طلاب المراحل التعليمية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية.

**أدوات الدراسة:** قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر / ترجمة وتقنين عبد العال عجوة، رضا أبو سريع 1999.

**نتائج الدراسة:**

1. أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية هي أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر).
2. وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)
3. هناك اختلاف بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، والعمر الزمني (ثانوي، جامعي).

**6- دراسة السبيعي، علي (2001)، السعودية**

**بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري الدوائر الحكومية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (109) مديراً في الدوائر الحكومية بمحافظة جدة.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد مجدي عبد الكريم حبيب 1996.

**نتائج الدراسة:**

1. إن أساليب التفكير المفضلة لدى مديري الدوائر الحكومية هي أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير المثالي، وإن بنية التفكير المتبعة لدى المديرين هي بنية التفكير أحادي البعد.
2. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التركيبي واتخاذ القرار.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير واتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات العمر والتخصص والمستوى التعليمي والخبرة.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف أساليب التفكير.

**7- دراسة الطيب، عصام علي (2004)، مصر**

**بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعليم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وطبيعة الفروق بين الطلاب في أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة بجامعة جنوب الوادي بقنا.

**أدوات الدراسة:** قائمة ستيرنبرج وواجنر لأساليب التفكير (النسخة القصيرة)، مقياس مهارات التعلم والاستذكار، مقياس دافعية الإنجاز، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

**نتائج الدراسة:**

1. وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وبعض مهارات التعلم والاستذكار.
2. عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير ودافعية الإنجاز.

**8- دراسة بدر، فايقة (2007)، السعودية**

**بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية وهي (الميل إلى المعايير الاجتماعية، الصحة النفسية).

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد حبيب 1996، مقياس الصحة النفسية / إعداد القريطي، مقياس الميل للمعايير الاجتماعية / إعداد كفافي.

**نتائج الدراسة:**

1. احتلال التفكير التحليلي للمرتبة الأولى يليه أسلوب التفكير المثالي.
2. سيادة التخطيط البياني بروفيل التفكير الأحادي.
3. كانت أكثر الطالبات تمتعاً بالصحة النفسية هن صاحبات التفكير المثالي.
4. ارتبط التفكير المثالي بالميل للمعايير الاجتماعية، يليه التفكير التحليلي والواقعي.
5. وجدت الباحثة أن التفكير المثالي منبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة النفسية كما أن أسلوب التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الاجتماعية.

**9- دراسة اللهيبي، ناصر (2009)، السعودية**

**بعنوان:** **أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس مكة المكرمة، والفروق بينهم في أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي، مستوى الخبرة، المؤهل الدراسي.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (619) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد مجدي عبد الكريم حبيب.

**نتائج الدراسة:**

1. أسلوب التفكير المفضل لدى المعلمين والمعلمات هو أسلوب التفكير المثالي يليه أسلوب التفكير التحليلي.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المثالي لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الأخرى.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعاً للمرحلة الدراسية والتخصص الدراسي والخبرة.

**ج- الدراسات الأجنبية:**

**1- دراسة ستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg & Grigorenko (1995)، الولايات المتحدة الأمريكية**

**بعنوان: Styles of thinking in the school (أساليب التفكير في المدرسة)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلمون والمعلمات، بالإضافة إلى تأثير متغيرات (العمر، سنوات الخبرة، نوع المادة، مستوى الصف) على هذه الأساليب.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (28) معلماً و(57) معلمة في أربع مدارس بالولايات المتحدة، وهي على النحو الآتي: ثانوية خاصة، ثانوية عامة، ابتدائية خاصة، ابتدائية كاثوليكية.

**أدوات الدراسة:** قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر 1991.

**نتائج الدراسة:**

1. معلمو ومعلمات المدرسة الابتدائية الخاصة كانوا أكثر تشريعية يليهم معلمو ومعلمات المدرسة الابتدائية الكاثوليكية ثم معلمو ومعلمات المدرستين الثانويتين الخاصة والعامة.
2. معلمو ومعلمات المدرسة الابتدائية الكاثوليكية كانوا أعلى في الأسلوب التنفيذي يليهم معلمو ومعلمات المدرسة الثانوية الخاصة ثم معلمو ومعلمات المدرسة الابتدائية الخاصة.
3. معلمو ومعلمات المدرستين الثانوية الخاصة والابتدائية الخاصة كانوا أقل دلالة في الأسلوب المحلي والأسلوب المحافظ من معلمي ومعلمات المدرستين الثانوية العامة والابتدائية الكاثوليكية.
4. إن متغيرات (مستوى الصف، الجنس، العمر، سنوات الخبرة) ترتبط بدلالة مع أسلوب تفكير المعلمين والمعلمات.

**2- دراسة هونج وتشاو Huang & Chio (1999)، الولايات المتحدة الأمريكية**

**بعنوان: Japanese collage students thinking styles (أساليب تفكير طلاب الجامعة اليابانية)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير لدى الطلاب اليابانيين الذين يدرسون في أمريكا.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (58) طالباً وطالبة.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون.

**نتائج الدراسة:**

1. ارتفاع درجات الطلاب في أساليب التفكير (المثالي، التحليلي، العملي، التركيبي) مقارنة بالطالبات.
2. وجد ارتباط بين التحصيل الدراسي وكل من الأسلوب التحليلي والأسلوب التركيبي.

**3- دراسة هونج وسيسكو (1999) Huang & Sisco، الولايات المتحدة الأمريكية والصين**

**بعنوان:**

**Thinking styles of Chinese and American adult students in higher education**

**(أساليب تفكير الطلاب البالغين الصينيين والأمريكيين في التعليم العالي)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى مقارنة أساليب التفكير لدى كل من الطلاب الأمريكيين والصينيين.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً أمريكياً وصينياً.

**أدوات الدراسة:** مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون.

**نتائج الدراسة:**

وجود فروق بين الطلاب الأمريكيين والصينيين في أساليب التفكير (العملي والمثالي).

**4- دراسة ونج (1999) Weng، تايوان والصين**

**بعنوان:**

**Study of teacher‘s and students thinking styles their interaction in instruction**

**(دراسة أساليب تفكير المعلم وطلابه وأثرها على تعلمهم)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين ومعتقداتهم ودافعية الإنجاز لديهم.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (404) مدرسين بالمدارس الثانوية بتايوان و(1217) طالباً بالمدارس الثانوية بالصين.

**أدوات الدراسة:** قائمة أساليب التفكير للمدرسين لستيرنبرج وجريجورينكو 1993، مقياس معتقدات المدرسين لونج 1999، استبيان أساليب التفكير للطلاب لستيرنبرج وجريجورينكو 1993.

**نتائج الدراسة:**

1. وجود اختلاف بين المدرسين والمدرسات في أساليب التفكير (التشريعي، العالمي، المتحرر، المحلي، المحافظ) لصالح المدرسين.

2. وجود اختلاف بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي) لصالح الطلاب.
3. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين معتقدات المدرسين وأساليب تفكيرهم (التشريعي، المحلي، المتحرر).
4. وجود ارتباط دال إحصائياً بين أسلوب التفكير التنفيذي ودافعية الإنجاز عند المدرسين.
5. لا توجد علاقة بين أساليب تفكير المدرسين وأساليب تفكير الطلاب.

**5- دراسة تشنج Cheng (2001)، الصين**

**بعنوان:**

**Teachers' and students' thinking styles and their interaction of Taiwan primary school**

**(أساليب تفكير المدرسين والتلاميذ وتفاعلهم في المدرسة الأساسية بتايوان)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى شرح طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير المدرسين واتجاهاتهم نحو التدريس وأساليب تفكير تلاميذهم، وأثر تلك العلاقة على الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (268) مدرساً و(507) تلاميذ بالمدارس الابتدائية بكوشنج بالصين.

**أدوات الدراسة:** قائمة أساليب التفكير للمدرسين لستيرنبرج وجريجورينكو 1993، قائمة أساليب التفكير للتلاميذ لستيرنبرج وجريجورينكو 1995، مقياس الاتجاه نحو التدريس، كما تم حساب الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطلاب في آخر العام الدراسي.

**نتائج الدراسة:**

1. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب تفكير المدرسين وأساليب تفكير التلاميذ في أسلوب التفكير (المتحرر، التنفيذي، التشريعي).
2. وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب تفكير المدرسين واتجاهاتهم نحو التدريس.
3. إن أكثر أساليب التفكير انتشاراً لدى التلاميذ هي أساليب التفكير (التشريعي، العالمي، المتحرر، المحافظ).
4. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير التلاميذ.

**6- دراسة زهانج وستيرنبرج Zhang & Sternberg (2002)، هونج كونج**

**بعنوان: Thinking styles and teacher characteristics (أساليب التفكير وسمات المعلم)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير لدى المعلمين في هونج كونج.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (76) معلماً ومعلمة تراوحت أعمارهم بين (26-46سنة).

**أدوات الدراسة:** قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وجريجورينكو 1993.

**نتائج الدراسة:**

وجود عاملين فسرا نسبة (73%) من التباين الكلي تشبع العامل الأول بأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر، العالمي)، بينما تشبع العامل الثاني بأساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، المحلي).

**7- دراسة زهانج (2004) Zhang، هونج كونج**

**بعنوان:**

**Revisiting the predictive power of thinking styles at Academic performance**

**(إعادة النظر في التنبؤ بأثر أساليب التفكير على الإنجاز الأكاديمي)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى دور أساليب التفكير في الإنجاز الأكاديمي.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في هونج كونج.

**أدوات الدراسة:** قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر 1992.

**نتائج الدراسة:**

1. استخدام الأسلوب الهرمي ساهم في زيادة الإنجاز الأكاديمي في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.
2. استخدام الأسلوب الحكمي ساهم في زيادة الإنجاز الأكاديمي في العلوم الطبيعية.
3. استخدام الأسلوب الملكي ساهم في زيادة وتحسين الأداء في علوم التكنولوجيا.

## ثانياً- الدراسات الخاصة بالإدارة الصفية:

**أ- الدراسات المحلية:**

- **دراسة معروف، سعاد (2010)، سورية**

**بعنوان: اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانكليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة الانكليزية والفرق بين هذه الاتجاهات لدى الجنسين وعلاقة ذلك بالتحصيل فيها، كما هدفت التعرف إلى آراء الطلبة نحو الإدارة الصفية السائدة، وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة اللغة الانكليزية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة في الثانويات الرسمية والخاصة في مدينة دمشق، ومن (60) مدرساً ومدرسة يدرسون مادة اللغة الانكليزية في هذه الثانويات.

**أدوات الدراسة:** استبانة موجهة للطلبة لقياس اتجاهاتهم نحو مادة اللغة الانكليزية، استبانة موجهة للمدرسين في إدارة الصف وتنظيم التعليم، كما قامت الباحثة بإجراء اختبار تحصيلي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الانكليزية.

**نتائج الدراسة:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الانكليزية والتحصيل لدى الجنسين.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الانكليزية لدى الجنسين لصالح الذكور.
3. لا توجد علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الانكليزية والإدارة الصفية.

**بــ- الدراسات العربية:**

**1- دراسة عطا، محمود (1992)، السعودية**

**بعنوان: الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين داخل الفصل، وبيان مدى اختلاف تقدير الممارسات باختلاف المرحلة التعليمية والجنسية ومستوى التحصيل، كما هدفت التعرف إلى مستوى قلق الامتحان عند الطلاب وعلاقة ذلك بسلوكيات المدرسين.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (179) طالباً من المرحلة الثانوية والجامعية.

**أدوات الدراسة:** مقياس قلق الامتحان لسبيلبيرجر، استبيان الممارسات السلوكية / إعداد الباحث.

**نتائج الدراسة:**

1. هناك ممارسات سلوكية يقوم بها المدرسون وتؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب السعوديين وغير السعوديين، وبين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في نظرتهم لسلوكيات المدرسين.
3. هناك ارتباط بين القلق وممارسات المدرسين السلوكية إذ يرتفع مستوى القلق مع الممارسات السلوكية السلبية.

**2- دراسة صادق، ممدوح (1994)، البحرين**

**بعنوان: العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية وأثرها في ضبط سلوك الطلاب وبعض استراتيجيات إدارة الفصل وإمكانية توفير موازنة المتفاعلات أثناء التدريس:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى مدى استخدام مدرسي العلوم في المدارس الثانوية الأساليب العلمية في ضبط سلوك الطلاب أثناء التدريس.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (25) مدرسة، و(39) مدرساً من مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية.

**أدوات الدراسة:** استفتاء مقنن لاستراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع، استفتاء لتحديد الأساليب التي يستخدمونها في السيطرة على سلوك الطلاب أثناء التدريس / إعداد الباحث.

**نتائج الدراسة:**

1. (76%) من المدرسين والمدرسات يقبلون استراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع كأنماط سلوكية، ويمكن استخدامها للسيطرة على سلوك الطلاب في الفصل.
2. أهم الأساليب التي يستخدمها المدرسون للسيطرة على سلوك الطلاب يمكن ترتيبها على الشكل الآتي: مشاركة الطلاب الإيجابية، التشدد مع من يخل بنظام الفصل، احترام الطلاب.
3. أهم الأساليب التي تستخدمها المدرسات للسيطرة على سلوك الطالبات مرتبة على النحو الآتي: احترام الطالبات، بث الطمأنينة بين الطالبات، التنبيه بخصم درجات لمن تخل بالنظام.
4. أهم الأساليب التي يستخدمها المدرسون والمدرسات مع الطلاب كثيري الحركة والحديث هي: التفاهم مع الطالب المخل بنظام الفصل حتى يعدل من سلوكه غير المرغوب فيه.

**3- دراسة عابد، خليل (1996)، الأردن**

**بعنوان: أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الإدارة الصفية لمعلمات الصفوف المختلطة في المرحلة الأساسية:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الإدارة الصفية لمعلمات الصفوف المختلطة في المرحلة الأساسية في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (150) معلمة.

**أدوات الدراسة:** مقياس الإدارة الصفية / إعداد سميث، وتعريب الباحث.

**نتائج الدراسة:**

1. وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية، والتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الإدارة الصفية.
2. تميل المعلمات إلى استخدام النمط الإنساني تجاه السلوكيات الأكاديمية بدرجة أكبر منه تجاه السلوكيات التابعة والعدوانية.
3. تميل المعلمات إلى استخدام النمط الإنساني تجاه الإناث بدرجة أكبر منه تجاه الذكور في المواقف السلوكية العدوانية.
4. تميل المعلمات في المواقف السلوكية التابعة إلى استخدام النمط الإنساني مع الإناث والنمط السلطوي مع الذكور.

**4- دراسة النويصر، منصور (1999)، السعودية**

**بعنوان: كفاية الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أهم كفايات الإدارة الصفية الواجب توافرها في المعلم ومدى ممارسة المعلمين لكفايات الإدارة الصفية داخل صفوفهم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين، ثم تعرف الصعوبات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارستهم لكفايات الإدارة الصفية الفعالة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (300) معلم في المرحلة المتوسطة، (60) مديراً، (65) مشرفاً تربوياً.

**أدوات الدراسة:** استبيان لجمع المعلومات تضمن (29) كفاية.

**نتائج الدراسة:**

1. ارتفاع درجة أهمية الكفايات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كافة في معظم الكفايات التي ذكرت.
2. معظم كفايات الإدارة الصفية الواردة في الاستبيان تمارس بشكل كبير.
3. معظم الصعوبات الواردة تمثل معوقات مهمة.

**5- دراسة الغامدي، عبد الرحمن (1999)، السعودية**

**بعنوان: إدراك المدرس للأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي وممارسته لها:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى إدراك المدرس للأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي وممارسته لها.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (263) معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية.

**أدوات الدراسة:** استبانة لجمع معلومات الدراسة / إعداد الباحث.

**نتائج الدراسة:**

1. يدرك المدرسون والمدرسات بالمرحلة الثانوية الأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي بدرجة عالية.
2. يمارس المدرسون والمدرسات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة الأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي بدرجة متوسطة تقل عن إدراكه.
3. وجود فروق دالة إحصائياً بين إدراك المدرسين والمدرسات بالمرحلة الثانوية للأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي وبين ممارستهم لها.

**6- دراسة القحطاني، سالم (2000)، مصر**

**بعنوان: إدارة الصف عند معلمي الدراسات الاجتماعية والطلاب المعلمين، واقعها ومفهومها التربوي الحديث:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إدارة الصف عند معلمي الدراسات الاجتماعية والطلاب المعلمين.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية والطلاب المعلمين.

**أدوات الدراسة:** اعتمد الباحث على المقابلة الشخصية والملاحظة الصفية في جمع المعلومات عن عينة الدراسة.

**نتائج الدراسة:**

1. إن إدارة الصف تعني النظام الصفي أو ضبط الصف.
2. تقوم الأنظمة التي وضعتها عينة الدراسة في معظمها على خبرات المعلمين في التدريس والتعامل مع الطلاب في ضبط سلوكهم الصفي.
3. تمت مواجهة المشكلات الصفية باستخدام التعزيز السلبي كحلول لها أكثر من التعزيز الإيجابي.

**7- دراسة الكعبي، عواطف (2002)، البحرين**

**بعنوان: أساليب إدارة الصف لدى معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى الأساليب المستخدمة في إدارة الصفوف من قبل معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية الحكومية، وكذلك التعرف إلى الأساليب المثلى في الإدارة الصفية من خلال مراجعة الأدبيات، ثم مقارنة الأساليب المستخدمة من قبل المعلمات بالأساليب المثلى التي تمخضت عن دراسة الأدبيات ذات الصلة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمات البنين في مدارس الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية.

**أدوات الدراسة:** استبانة لمعرفة أساليب الإدارة الصفية الأكثر انتشاراً لدى المعلمات.

**نتائج الدراسة:**

1. إن أكثر الأساليب انتشاراً لدى معلمات البنين هي الأساليب التي تضمنها بعد المناخ العاطفي والاجتماعي.
2. إن أقل الأساليب انتشاراً هي تلك التي تضمنها بعد حفظ النظام.

**8- دراسة رواقة وآخرون، غازي (2005)، سلطنة عمان**

**بعنوان: تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرج من كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية بشمال الباطنة ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (48) معلماً ومعلمة حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والتابعين للمنطقة التعليمية في شمال الباطنة في تخصصات التربية الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات.

**أدوات الدراسة:** مقابلة مع موجهي المقررات الدراسية بحسب تخصصاتهم مع عدد يماثلهم من أعضاء الهيئة التدريسية بحسب تخصصاتهم، استمارتي تقويم الأداء التدريسي في كل من دائرة الإشراف التربوي بالمديرية وفي كلية التربية بصحار.

**نتائج الدراسة:**

1. ثمة شبه اتفاق بين آراء الموجهين ومشرفي التربية العملية في الحكم على مستوى أداء المعلمين في المنطقتين.
2. إن مستوى الأداء للمعلمين حديثي التخرج مرتفع نسبياً بدلالة حصول (90%) من أفراد العينة على تقدير ممتاز أو جيد جداً. (نقلاً عن بدران، 2009، ص: 36-37)

**9- دراسة فخرو، عائشة (2005)، قطر**

**بعنوان: درجة ممارسة مهارات إدارة الصف كما تدركها معلمات التربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مهارات إدارة الصف لدى معلمات التربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (140) معلمة في مادة التربية الأسرية للمرحلتين الإعدادية والثانوية.

**أدوات الدراسة:** استبانة لقياس ثلاثة أبعاد هي: الضبط الصفي، التعزيز، تقبل مشاعر الطلبة / إعداد الباحثة.

**نتائج الدراسة:**

1. عدم وجود درجة مرتفعة لممارسة مهارات إدارة الصف لدى أفراد العينة.
2. ظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح معلمات المرحلة الإعدادية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات إدارة الصف لكل من متغير الخبرة، والدورات التدريبية، ومجال التدريس.

**10- دراسة سلوم (طاهر)، والغافري (هاشل) (2007)، سلطنة عمان**

**بعنوان: تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تقصي اتجاهات طالبات كلية التربية بعبري تخصص المجال ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب نحو كفايات التواصل الصفي وإدارة الصف، وتقويم فاعلية

مقرر طرائق التدريس الخاصة المستحدث، لترميم عدد من الكفايات، منها كفايات التواصل الصفي وإدارة الصف في تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو هذه الكفايات.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (154) طالبة من سنة التخرج في كلية التربية ومن (60) معلمة من مدارس التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة جنوب.

**أدوات الدراسة:** استبانة لقياس اتجاهات الطالبات والمعلمات نحو كفايات التواصل الصفي وإدارة الصف / إعداد الباحثين.

**نتائج الدراسة:**

1. وجود ارتفاع ملموس في تقديرات اتجاهات الطالبات بالمقياس الكلي وأجزائه، واحتلت الاتجاهات نحو كفايات إدارة الصف المرتبة الأولى، في حين احتلت الاتجاهات نحو كفايات التواصل الصفي المرتبة الثانية.
2. وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطالبات نحو كفايتي التواصل الصفي وإدارة الصف قبل دراسة مقرر (طرائق خاصة) وبعدها.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات طالبات الكلية واتجاهات المعلمات في هذه الكفايات.

**ب- الدراسات الأجنبية:**

**1- دراسة إيفرستون (1989) Everston، الولايات المتحدة الأمريكية**

**بعنوان:**

**Improving elementary classroom management: A school based training program for beginning the year**

**(تطوير الإدارة الصفية في المرحلة الابتدائية: المدرسة أسست برنامجاً تدريبياً من أجل بداية السنة)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين على مهارات إدارة الصف.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (120) معلماً في ست مدارس من مدارس ولاية إركنساس، بالإضافة إلى مجموعة من التلاميذ، وتم تقسيم المعلمين والتلاميذ إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

**أدوات الدراسة:** تم استخدام مجموعة من الأنشطة تتضمن عمليات إعداد الدرس، إدارة الصف.

**نتائج الدراسة:**

وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية سواء بالنسبة للمعلمين أو التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية لتنفيذ هذه الكفاية. (نقلاً عن الصقرات، 2006، ص: 45)

**2- دراسة كليمنتس Clements (1992) ، الولايات المتحدة الأمريكية**

**بعنوان:**

**An investigation of classroom management behavior of beginning teachers**

**(دراسة السلوك الإداري في غرفة الصف لدى المعلمين الجدد)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق المتعلقة بإدارة الصف بين المعلمين الجدد والمعلمين الذين لديهم خبرة لمدة سنة واحدة في التدريس.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين زود نصفهم بتدريبات في إدارة الصف اشتملت على كتيب إرشادات وتعليمات في بداية العام الدراسي.

**أدوات الدراسة:** اعتمدت الدراسة على الملاحظة حيث لوحظ المعلمون بشكل مكثف خلال الشهرين الأولين من بدء العام الدراسي.

**نتائج الدراسة:**

1. إن المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية لمدة سنة واحدة كانوا أكثر قدرة من المعلمين الجدد على استخدام دليل الإدارة الصفية من أجل إنشاء نظام جيد لإدارة الصف.
2. إن المعلمين الجدد كانوا أكثر اهتماماً بالتدريس في اليوم الدراسي الأول من اهتمامهم في تأسيس نظام للإدارة الصفية الجيدة.

**3- دراسة ميلنيك Melnick (1993)، الولايات المتحدة الأمريكية**

**بعنوان: Cooperation teacher: What does in classroom (المعلم المتعاون: ماذا يفعل في الصف؟)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية الملاحظات التي يقدمها المعلمون المتعاونون للطلبة / المعلمين في مدارسهم، ومدى علاقتها بتقييماتهم نصف الفعلية والنهائية لهؤلاء الطلبة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (52) معلماً متعاوناً في المرحلة الابتدائية في ولاية (Illinois).

**أدوات الدراسة:** قام المعلمون باستخدام الملاحظة داخل الغرفة الصفية.

**نتائج الدراسة:**

1. إن المعلمين المتعاونين لم يستندوا في تقييماتهم للطلبة / المعلمين على ملاحظاتهم الأسبوعية فضلاً عن أن تلك الملاحظات تفتقر إلى الدقة والتقنين وتميل إلى تزويد الطلبة/ المعلمين بالتغذية الراجعة الإيجابية فقط.
2. أكدت الدراسة أنه إذا أريد للطلبة / المعلمين أن يطوروا أنفسهم خلال فترة التطبيق المدرسي فإنه من الضروري تزويد المعلمين المتعاونين بتدريب كاف على أسس التقويم السليم للطالب / المعلم. (نقلاً عن الصقرات، 2006، ص: 40)

**4- دراسة ثومبسون Thompson (1993)، الولايات المتحدة الأمريكية**

**بعنوان:**

**A comparative of the effects of two classroom management models upon the attitude of the fourth and fifth grade children toward school**

**(دراسة مقارنة بين أثر كل من نمطي الإدارة الصفية على اتجاهات تلاميذ الصف الرابع والخامس نحو المدرسة)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى أثر نمطي الإدارة الصفية التسلطي والإنساني على اتجاهات الطلبة نحو المدرسة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفين الرابع والخامس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وقام معلمون بتدريس إحدى المجموعتين التجريبيتين باستخدام النمط السلطوي بعد أن تلقوا تدريباً لمدة أربعة أيام في الإدارة السلطوية، وقام بتدريس المجموعة التجريبية الأخرى معلمون آخرون بعد أن تلقوا تدريباً مماثلاً في الإدارة الإنسانية.

**أدوات الدراسة:** أخضع الطلبة لاختبارات قبلية وبعدية لمعرفة اتجاهاتهم نحو المدرسة باستخدام مقياس الاتجاه نحو المدرسة، كما قيس اتجاه المعلمين نحو النمط السلطوي والإنساني باستخدام استبانة المشكلات الدراسية.

**نتائج الدراسة:**

إن للنمط الإنساني تأثيراً إيجابياً أكبر من النمط السلطوي على اتجاه الطلبة نحو المدرسة.

**5- دراسة تورانلي Turanli (1999)، تركيا**

**بعنوان:**

**Students expectation of teacher classroom management behavior in classroom**

**(تقويم الطلاب لسلوك المعلم الإداري في غرفة الصف)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف إلى تقييمات الطلاب لمدى تنظيم المعلم للبيئة الصفية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (161) طالباً في المرحلة الإعدادية.

**أدوات الدراسة:** استبانة لقياس ثلاثة أبعاد هي: البعد العاطفي، الأساليب التدريسية، الإدارة الصفية.

**نتائج الدراسة:**

أظهرت نتائج الدراسة أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم في إدارة الصف كالجانب الحماسي والدافعية أثناء التدريس، وتزويد الطلبة بالواجبات المنزلية، واستخدام استراتيجية طرح الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة، وتنظيم البيئة الصفية وإدارة الوقت، والتعرف على احتياجات الطلبة واهتماماتهم وتشجيعهم للتعلم، والقدرة على تحديد الأهداف التعليمية بوضوح.

**6- دراسة تورانلي (2000) Turanli، تركيا**

**بعنوان:**

**A comparative assessment of classroom management of a high control and a low control teacher**

**(دراسة مقارنة بين المعلم ذي الضبط العالي والمعلم ذي الضبط المنخفض في الإدارة الصفية)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين توجيهات المعلمين في إدارة الصف والممارسات السلوكية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من معلمين وطلبة جامعة في تركيا، وتم تقسيم المعلمين إلى مجموعتين إحداهما ذات نمط تسلطي في إدارة الصف والأخرى ذات نمط ديمقراطي.

**أدوات الدراسة:** استبانة خاصة بالطلاب تقيس سبعة محاور هي: الناحية العاطفية، الدافعية، تقديم التعليمات، التشجيع، الضبط الصفي، تقديم التغذية الراجعة، التقويم، واستبانة خاصة بالمعلمين ترتبط بنودها بكيفية إدارة الصف، واستخدمت بطاقة الملاحظة لأداء المعلمين.

**نتائج الدراسة:**

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي النمط التسلطي والديمقراطي في جميع بنود الاستبانة لصالح ذوي النمط الديمقراطي ما عدا محور الدافعية.

**7- دراسة جيردون (2001) Gerdon، الولايات المتحدة الأمريكية**

**بعنوان:**

**High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management**

**(المعلمون الأكثر كفاءة والأقل كفاءة في المرحلة الابتدائية)**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى المقارنة بين المعلمين الأكثر كفاءة والأقل كفاءة، والتعرف على العوامل العقلية والعاطفية والسلوكية المرتبطة بإدارة الصف، وضبط النظام لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

**عينة الدراسة:** مجموعة من المعلمين في المرحلة الابتدائية.

**أدوات الدراسة:** استبانة تتعلق محاورها بالسلوكيات التي تصدر عن المعلمين عند حدوث المشكلات الصفية.

**نتائج الدراسة:**

المعلمون الأكثر كفاءة لديهم قدرة على ضبط سلوكيات التلاميذ وتقبل مشاعرهم ولديهم قدرة على حل المشكلات التعليمية.

## ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

أهم ما استخلصته الباحثة من الدراسات السابقة يمكن توضيحه على النحو الآتي:

1. تختلف أساليب التفكير باختلاف الجنس والخبرة والتخصص الدراسي كما في دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1996)، دراسة ستيرنبرج وجريجورينكو (1995).
2. ربطت الدراسات السابقة أساليب التفكير بمتغيرات مثل خصائص الشخصية كدراسة محمد علي عمار (1998)، واتخاذ القرار كدراسة علي السبيعي (2001)، ومهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز كدراسة عصام علي الطيب (2004)، وحل المشكلات كدراسة غسان المنصور (2007) وتوصلت إلى وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير وهذه المتغيرات.
3. بينت الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي كدراسة هونج وتشاو (1999)، ودراسة زهانج (2004).
4. ركزت بعض الدراسات السابقة على معرفة أثر تفكير المعلمين على أساليب تفكير الطلاب مثل دراسة تشنج (2001)، ودراسة ونج (1999).
5. بينت الدراسات السابقة أن الإدارة الصفية ترتبط بصحة الطالب النفسية، فكلما ارتفعت ممارسات المدرس السلوكية السالبة ارتفع مستوى القلق عند الطلاب كما في دراسة محمود عطا (1992).
6. تختلف أساليب الإدارة الصفية التي يستخدمها المدرسون عن تلك التي تستخدمها المدرسات، وهذا ما أشارت إليه دراسة ممدوح صادق (1994)، دراسة خليل عابد (1996)، دراسة عبد الرحمن الغامدي (1999).

7. أكدت الدراسات السابقة على ضرورة توافر الكفايات اللازمة للمعلم ليحقق إدارة صفية جيدة مثل دراسة منصور النويصر (1999).
8. قامت بعض الدراسات بتجارب لتطوير الإدارة الصفية لدى المعلمين مثل دراسة إيفرستون (1989).
9. قارنت بعض الدراسات السابقة بين نمطي الإدارة الصفية التسلطي والإنساني وأثرهما على الاتجاهات نحو المدرسة مثل دراسة ثومبسون (1993)، كما قارنت بين معلمي هذين النمطين مثل دراسة تورانلي (2000).
10. لا توجد دراسة سابقة تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية، والتي هي موضوع البحث الحالي.

## رابعاً- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:

### أ- الدراسات الخاصة بأساليب التفكير:

**- أوجه التشابه:**

1. **العينة:** تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث العينة المدروسة مثل دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1996)، دراسة ناصر اللهيبي (2009)، دراسة ستيرنبرج وجريجورينكو (1995)، حيث تناولت العينة في هذه الدراسات مجموعة من المعلمين والمعلمات.
2. **الأداة:** تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة مثل دراسة غسان المنصور (2007)، دراسة فايقة بدر (2007)، دراسة ناصر اللهيبي (2009)، دراسة هونج وتشاو (1999)، فقد كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسات هي مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون.
3. **المتغيرات:** تشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث متغير الجنس، وتشابه مع دراسة ناصر اللهيبي (2009)، من حيث متغيرات الجنس والخبرة والتخصص الدراسي، كما تشابه مع دراسة عبد العال عجوة (1998) من حيث متغير الجنس والتخصصات العلمية والأدبية.
4. **المنهج:** تشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج الذي اتبعته هذه الدراسات وهو المنهج الوصفي التحليلي.

**- أوجه الاختلاف:**

1. **العينة:** اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة من حيث العينة المدروسة مثل دراسة غسان المنصور (2007) التي تناولت مجموعة من تلاميذ الصف السادس الأساسي، ودراسة زهانج (2004)، فقد كانت العينة طلاباً في المرحلة الجامعية، في حين تناولت عينة البحث الحالي مجموعة من مدرسي المرحلة الثانوية العامة.
2. **الأداة:** اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة مثل دراسة عصام علي الطيب (2004)، دراسة زهانج (2004)، حيث استخدمت بعض هذه الدراسات قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992)، وبعضها استخدمت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وجريجورينكو (1993).
3. **المتغيرات:** اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي ربطت دراستها بأساليب التفكير، فبعض هذه الدراسات ربطت أساليب التفكير بخصائص الشخصية مثل دراسة محمد علي عمار (1998)، وأخرى ربطتها أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي مثل دراسة زهانج (2004).

**ب- الدراسات الخاصة بالإدارة الصفية:**

**- أوجه التشابه:**

1. **العينة:** تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث العينة المدروسة مثل دراسة غازي رواقة (2005)، دراسة عائشة فخرو (2005)، دراسة جيردون (2001)، فقد كانت عينة هذه الدراسات مجموعة من المعلمين مع اختلاف المرحلة التدريسية التي يعملون فيها.
2. **الأداة:** تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة مثل دراسة عواطف الكعبي (2002)، دراسة تورانلي (1999)، حيث استخدمت هذه الدراسات استبانة تتعلق بالإدارة الصفية سواء من حيث المهارات أم الأساليب أم الأبعاد.
3. **المتغيرات:** تشابه البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة من حيث متغير الجنس وتشابه مع دراسة عائشة فخرو (2005)، ودراسة كليمنتس (1992) من حيث استخدامهما متغير الخبرة.
4. **المنهج:** تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج الذي اتبعته هذه الدراسات مثل دراسة طاهر سلوم وهاشل الغافري (2007)، ودراسة تورانلي (2000)، فقد استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي.

**- أوجه الاختلاف:**

1. **العينة:** اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة من حيث العينة المدروسة دراسة سالم القحطاني (2000)، ودراسة ثومبسون (1993)، فقد كانت عينة بعض هذه الدراسات مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، وبعضها مجموعة من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين، وبعضها مجموعة من المعلمين والطلاب المعلمين في حين أن البحث الحالي تناول مدرسي المرحلة الثانوية العامة فقط.
2. **الأداة:** اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة فبعض هذه الدراسات استخدم المقابلة الشخصية والملاحظة الصفية مثل دراسة سالم القحطاني (2000)، دراسة غازي رواقة (2005)، دراسة ملينيك (1993)، وبعضها استخدم مجموعة من الأنشطة تتضمن عمليات إعداد الدرس وإدارة الصف مثل دراسة إيفرستون (1989)، بينما استخدم البحث الحالي استبياناً لقياس أنماط الإدارة الصفية.
3. **المتغيرات:** اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي استخدمها، كمتغير التخصص الذي تناول في هذه الدراسات المرحلة الثانوية والإعدادية مثل دراسة عائشة فخرو (2005)، كما تناول طلاباً من سنة التخرج ومعلمين في مرحلة التعليم الأساسي مثل دراسة طاهر سلوم وهاشل الغافري (2007)، أما متغير التخصص في البحث الحالي فقد تناول مدرسي الفرع العلمي والأدبي.

كما اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة من حيث متغير الخبرة، فبعض هذه الدراسات حدد مستوى الخبرة بالمعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة سنة واحدة مثل دراسة كليمنتس (1992)، أما البحث الحالي فقد حدد مستوى الخبرة بالمعلمين ذوي الخبرة (1− 15) سنة والمعلمين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق.

واختلف البحث الحالي أيضاً عن جميع الدراسات السابقة من حيث ربطه أنماط الإدارة الصفية بأساليب التفكير.

4. **المنهج:** اختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، فبعض هذه الدراسات استخدم المنهج التجريبي مثل دراسة إيفرستون (1989)، دراسة ثومبسون (1993)، وبعضها استخدم منهج الملاحظة مثل دراسة القحطاني (2000)، دراسة كليمنتس (1992)، دراسة ميلنيك (1993)، وبعضها استخدم المنهج الوصفي ومنهج الملاحظة معاً مثل دراسة تورانلي (2000)، أما البحث الحالي فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

**خامساً- ما استفادته الباحثة من الدراسات السابقة:**

1) معرفة الأهداف والفرضيات التي ركزت عليها الدراسات السابقة، والاستفادة منها في وضع أهداف وفرضيات الدراسة الحالية.
2) معرفة المتغيرات التي عملت على دراستها، والأدوات التي استخدمتها، والمنهج الذي اعتمدته.
3) معرفة العينات التي استخدمتها وطريقة سحبها.
4) الإطلاع على النتائج التي توصلت إليها، وكيفية عرضها لهذه النتائج ومناقشتها وتفسيرها، والاستفادة منها في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

# الفصل الثالث:

## التفكير وأساليبه:

### أولاً- التفكير:

- تعريف التفكير.
- خصائص التفكير.
- مستويات التفكير.
- أنماط التفكير.
- مهارات التفكير.

### ثانياً- أساليب التفكير:

- تفسير الأساليب بشكل عام.
- تعريف أساليب التفكير.
- أساليب التفكير والسيطرة الدماغية.
- تصنيف أساليب التفكير.
- السمات العامة لأساليب التفكير.
- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.
- العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير.
- الوسائل التي تساعد على تنمية أساليب التفكير.
- أساليب التفكير والعملية التعليمية.
- تعقيب.

**توطئة:**

يمثل ظهور الاتجاه المعرفي وتطوره أثراً بالغ الأهمية في التغلب على ازدواجية وصف وتفسير السلوك الإنساني، تلك الازدواجية التي قامت على الفصل الحاد بين التنظيم العقلي ومكوناته والتنظيم الانفعالي ومكوناته، وبات من المسلم به أن هناك تفاعلاً بين التنظيم العقلي ممثلاً في الوظائف العقلية المعرفية كالذكاء العام والقدرات الخاصة، والتنظيم الوجداني ممثلاً في أساليب النشاط الانفعالي والنزوعي، هذا التفاعل أو التداخل هو ما يشكل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في مواقف الأداء المعرفي بوجه خاص. (اسماعيل وعبده، 2008، ص: 2)

ويعد التفكير وأساليبه واحداً من الموضوعات الهامة التي تمثل الاتجاه المعرفي، حيث ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، سيما عقد الثمانينات منه، وتمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات واتفاق وجهات النظر الداعية للنهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره، عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، وتمكينهم من استثمار أقصى حد ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية.

وكما هو معروف فإن التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان، وفضله بها على سائر مخلوقاته، والحضارة الإنسانية هي خير دليل على آثار هذا التفكير، إنه العملية التي يتشكل عن طريقها التمثيل العقلي الجديد من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم والتجريد والاستدلال والتخيل أو التصور وحل المشكلات، فالتفكير هو أكثر ثلاثة عناصر تتضمنها العملية الفكرية شمولاً، ويتصف باتساعه أكثر من اتصافه بالضيق والاستبعاد. (سولسو، 1996، ص: 628)

ونظراً لأهمية التفكير كعملية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء، فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان، واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسير هذه الظاهرة، وإدراك أسرارها رغبة منهم في تطوير استراتيجيات ومناح تساعدهم على تطوير هذه العملية، بما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة.

## أولاً- التفكير:

**- تعريف التفكير:**

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول تعريف التفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، الذي قد يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية، وغيرها مما يميزه عن الآخرين، الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء والباحثين بخصوص تعريف التفكير وخصائصه وأشكاله وأساليبه، ونظراً لأهمية وجهات النظر المختلفة في تعريف التفكير فقد قامت الباحثة بعرض عدداً منها على النحو الآتي:

1. يرى كوستا (costa, 1985) "أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها." (العتوم والجراح، 2007، ص: 19)
2. يعرف دي بونو (DeBono, 1985) التفكير "بأنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف." (العتوم، 2010، ص: 197)
3. يرى جروان (1999) "أن التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، والبصر، والسمع، والشم، والذوق." (أبو جادو ونوفل، 2010، ص: 28)
4. يذكر قطامي (2001) "أن التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات جديدة." (قطامي، 2001، ص: 120)
5. يرى أبو المعاطي (2005) "أن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه، والإدراك، والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف، والاستنتاج، والتحليل، والتركيب، والمقارنة، والتعميم وغيرها." (أبو المعاطي، 2005، ص: 378)

هناك ثلاث سمات مميزة لمفهوم التفكير أوردها ماير (Mayer) على النحو الآتي:

1. التفكير عملية معرفية تحدث داخل عقل الإنسان ومع ذلك يستدل عليه من السلوك الحادث من الإنسان.
2. التفكير عملية داخلية يتم من خلالها معالجة مجموعة من المعلومات داخل نسق معرفي.
3. التفكير عملية موجهة تقود لسلوك ينتج عنه حل المسألة أو المشكلة ويتجه نحو الحل، ويبدو هذا في تتابع ونظام الخطوات المؤدية نحو الحل. (محمود، 2006، ص: 71)

من التعاريف السابقة للتفكير توصلت الدراسة إلى تعريف عام للتفكير وهو:

التفكير نشاط عقلي يتضمن مجموعة من العمليات العقلية كالانتباه، والإدراك، والتذكر، كما يتضمن العديد من المهارات المعرفية كالاستنتاج، والاستدلال، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف وغيرها ويتم استخدام هذه العمليات والمهارات في التعامل مع أحداث الواقع الخارجي وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

- **خصائص التفكير:**

للتفكير خصائص تكشف عن ماهيته وطبيعته أبرزها ما يلي:

1. التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ وبلا هدف.
2. التفكير محور لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان.
3. يستند التفكير إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة وهو غاية يمكن بلوغها بالتدرب والتمرين.
4. للتفكير عدة مستويات فقد يتحقق في مستوى الأفعال العملية أو في مستوى التصورات أو الكلمات، ويتصدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة كذلك مثل (التركيب، التحليل، التصنيف، المقارنة، التجريد، والتعميم) وهو يحدث بأشكال مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية.
5. التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخص أي أن التفكير ليس عملية مستقلة، وإنما هو عنصر هام من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظوماتها الديناميكية ولا وجود له خارج هذا الإطار، وهو سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
6. يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير)، الموقف، المناسبة، الموضوع الذي يجري حوله التفكير.
7. ينطلق التفكير من الخبرة الحسية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها. (السليتي، 2006، ص: 19- 20)

- **مستويات التفكير:**

حدد بعض الباحثين والمهتمين بالتفكير مستويين رئيسين لهذه العملية الذهنية يتمثلان في الآتي:

1. التفكير الأساسي: وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة، والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي، والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.
2. التفكير المركب: يمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات وعملية صنع القرارات والتفكير فوق المعرفي. (سعادة، 2003، ص: 60)

ومن خصائص التفكير المركب أنه لا تقرره علاقة رياضية لوغاريتمية، بمعنى أنه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحديد المشكلة، ويشتمل على حلول مركبة أو معقدة ويتم إصدار حكم أو إعطاء رأي ويستخدم معاييراً أو محكات متعددة ويحتاج إلى مجهود. (الحيلة، 2002، ص: 31- 32)

- **أنماط التفكير:**

توجد أنماط متعددة للتفكير ويمكن تحديدها على النحو الآتي:

1. **التفكير المنطقي (Logical thinking):** هو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج، إنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها. (قطامي وآخرون، 2010، ص: 428)
2. **التفكير المحسوس (Concrete thinking):** يعتمد هذا النوع من التفكير على القدرة على إبراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معين. (العتوم، 2010، ص: 200)
3. **التفكير المجرد (Abstract thinking):** هو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج، واستخلاص المعاني المجردة للأشياء، والعلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعميم والقدرة على وضع الافتراضات، والتأكد من صحتها. (سعيد، 2008، ص: 30)

4. **التفكير الاستقرائي (Inductive thinking):** هو عملية استدلال عقلي هدفها التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات مستفيدة من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة.
5. **التفكير الاستنباطي (Deductive thinking):** هو عملية استدلال منطقي تهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة معتمدة على الفروض أو المقدمات المتوفرة للفرد. (العتوم، 2010، ص: 200)
6. **التفكير الاستبصاري (Insightful thinking):** هو التفكير الذي يصل فيه الفرد إلى الحل معرفياً من خلال تحليل الموقف وإدراك العناصر المتضمنة فيه، وفهمه بصورة كلية، معتمداً على الخبرات السابقة وقدراته الذاتية. (سعيد، 2008، ص: 31)
7. **التفكير الناقد (Critical thinking):** يشمل هذا النوع من التفكير إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص، لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها، وذلك بعد التمييز بين الأفكار السليمة والأخرى الخاطئة. (إبراهيم، 2004، ص: 695)
8. **التفكير الإبداعي (Creative thinking):** هو التفكير الذي يتسم بعدم التقليد وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر والثقافة التي ينتسب إليها، وتدفع المفكر إليه دافعية قوية و مثابرة عالية، ويتضمن المهام التي يقوم بها الفرد لسعيه لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محددة في البداية. (طافش، 2010، ص: 79)
9. **التفكير فوق المعرفي (Meta cognitive thinking):** يشير إلى معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، فعلى المتعلم أن يراقب استخدامه لعمليات التفكير مراقبة نشطة وأن ينظمها وفقاً لأهدافه المعرفية. (جنادي، 2003، ص: 48)
10. **التفكير عالي الرتبة (Higher order thinking):** يعرف بأنه التفكير الغني بالمفاهيم، والذي يتضمن تنظيماً ذاتياً لعملية التفكير، ويسعى إلى الاستكشاف والتساؤل خلال البحث والدراسة أو التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. (سعيد، 2008، ص: 32)
11. **التفكير التأملي (Reflective thinking):** هو قدرة المتعلم على التفكير بالموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، وأن يرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط المرسومة، وهذا

النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصاري والناقد. (سمارة والعديلي، 2008، ص: 71)

12. **التفكير التباعدي (Divergent thinking):** هو التفكير الذي يترتب عليه إنتاج العديد من الحلول أو الاستجابات المختلفة دون تقييد لتفكير الفرد بقواعد محددة مسبقاً كالتفكير الإبداعي.
13. **التفكير التقاربي (Convergent thinking):** يتطلب التفكير التقاربي من الفرد أن يسير وفق خطة منظمة تستند إلى قواعد محددة مسبقاً لتؤدي إلى نتيجة محددة كالتفكير الناقد. (العتوم، 2010، ص: 200- 201)

- **مهارات التفكير:**

يمكن تعريف مهارات التفكير بأنها القدرة على التفكير بفعالية أو القدرة على تشغيل الدماغ بفعالية، ومهارة التفكير تحتاج إلى ما يلي:

1. التعلم لاكتسابها بالتمرين.
2. التطوير والتحسين المستمر في الأداء.
3. الممارسة والاصطبار على ذلك. (الخليلي، 2005أ، ص: 61)

كما يمكن تعريفها بأنها عمليات معرفية إدراكية يمكن اعتبارها بمثابة لبنات أساسية في بنية التفكير. (نوفل وأبو جادو، 2010، ص: 74)

وقد اختلف كثير من العاملين في ميدان تعليم مهارات التفكير في تصنيفهم لهذه المهارات، وذلك حسب النظرية التي يتبنونها ويعملون ضمن أدبياتها.

ولعل التصنيف الذي قدمه ستيرنبرج (Sternberg,1986) كان من أشهر هذه التصنيفات وهو:

1. مهارات التفكير فوق المعرفية: هي المهارات المسؤولة عن إدارة عملية التفكير (التفكير في التفكير) وهي أهم مكونات عملية معالجة المعلومات، ومهمتها تنشيط القدرات المعرفية والمهارات المستخدمة في عملية التفكير لكي تعمل بأقصى فاعلية ممكنة، وقد أطلق عليها تسمية مهارات التفكير العليا والمكونة من ثلاث مهارات هي: التخطيط، المراقبة، التقويم.
2. مهارات التفكير المعرفية: هي المهارات التي يستخدمها الفرد في كل عملية تفكير يقوم بها، والتي تتكون من المهارات التالية: مهارات التركيز (تشمل مهارة تعريف المشكلة، ومهارة صياغة الأهداف)، ومهارات جمع المعلومات (تتضمن مهارة

الملاحظة، ومهارة طرح الأسئلة)، ومهارات الذاكرة (الترميز، واسترجاع المعلومات)، ومهارات تنظيم المعلومات (تشمل مهارات المقارنة، والتصنيف، والترتيب)، ومهارات التحليل، والتوسيع (التوليد)، والدمج، والتقويم، والتعميم، وتعمل هذه المهارات بصورة تكاملية في كل عملية تفكير يقوم بها الفرد وعند مواجهته للمشكلات المختلفة في حياته اليومية على الصعيدين الفردي والاجتماعي. (المنصور، 2005، ص: 26)

كما اقترح فيشر (Fisher,1999) تصنيفاً لمهارات التفكير الأساسية شملت ما يلي:

1. مهارات تنظيم المعلومات وتشمل المهارات التالية:
- جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع وحفظها.
- تفسير المعلومات للتأكد من استيعاب الأفكار والمفاهيم ذات العلاقة.
- تحليل المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتها ومتابعتها وتحديد التناقضات بينها.
- فهم العلاقات الجزئية والكلية المختلفة.
2. مهارات الاستقصاء وتشمل: طرح الأسئلة ذات العلاقة، تحديد المشكلات، التخطيط، التنبؤ، اختيار الحلول، تطوير الأفكار المختلفة.
3. المهارات ذات العلاقة بالمسوغات والأسباب وهي:
- إعطاء الأسباب، أو المسوغات التي تقف وراء الأفكار والآراء المختلفة.
- الوصول إلى الاستنتاجات.
- استخدام اللغة الواضحة لبيان ما نفكر فيه.
- إصدار الأحكام والقرارات مشفوعة بالمسوغات والأدلة.
4. مهارات التفكير الإبداعي وهي:
- توليد الأفكار.
- اقتراح فرضيات محتملة.
- دعم الخيال في التفكير.
- البحث عن نواتج تعلم إبداعية جديدة.
5. مهارات التقييم وهي:
- تقييم المعلومات التي تعطى، أو التي جمعت، أو الحصول عليها أو اكتسابها.
- الحكم على قيمة ما يقرأ الطالب أو يسمع أو يشاهد.
- تطوير معايير للحكم على قيمة ما يمتلك الطالب، أو غيره من أعمال أو أفكار أو آراء.

- الثقة بالنفس لما توصل إليه الطالب من أحكام أو تقييمات (أبو رياش، 2007، ص: 321 -322).

## ثانياً- أساليب التفكير:

**- تفسير الأساليب بشكل عام:**

يرى كل من ستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko,1995) وجود ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب هي:

أ. **المدخل المتمركز على المعرفة The cognition- centered approach**: يركز هذا المدخل على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك، وظهرت في هذا الاتجاه الأساليب المعرفية وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى، وتوجد نماذج كثيرة لتفسير الأساليب المعرفية منها نموذج كاجان (Kagan,1976)، نموذج ويتكن (Witkin,1978)، نموذج رينر وريدنج Rayner (& Riding,1997).

ب. **المدخل المتمركز على الشخصية The personality- centered approach**: يركز هذا المدخل على الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية، ويتم قياسها باختبارات الأداء المتميز، وظهر في هذا الاتجاه نموذج مايرز وبريجز -Myers (Briggs Model) جمع بين التفكير والشخصية.

ج. **المدخل المتمركز على النشاط The activity- centered approach**: يركز هذا المدخل على الأساليب كمتغيرات وسيطة لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، وظهر في هذا الاتجاه أساليب التعلم فظهر اثنا عشر نموذجاً مختلفاً لتفسيرها، منها ما اهتم بعمليات الدراسة أو عمليات التعلم مثل نماذج (Kolb, Enwistle, Biggs, and Schmek) ومنها ما اهتم بدراسة تفضيلات التعلم مثل (Price, Dunn, and Grasha) وغيرها (أبو هاشم وكمال، 2008، ص: 2- 3).

**- تعريف أساليب التفكير:**

توجد تعريفات متعددة لأساليب التفكير (Thinking styles) ومن هذه التعريفات:

1. يرى مورفي (Murphy) أن أسلوب التفكير هو "طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما، تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه" (قاسم، 1989، ص: 40).

2. يعرف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson,1982) أساليب التفكير بأنها "مجموعة من الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات" (Harrison & Bramson, 1982, P: 45).
3. يذكر دي بوير وكوتز (De Boeer & Cotezee,2000) تعريفاً لأساليب التفكير "بأنها مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرارات وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة" (الطيب، 2006، ص: 44).
4. يعرف كوفمان (Kaufman,2002) أساليب التفكير بأنها "الطرق التي من خلالها يقوم الأشخاص بالاستجابة أو التعامل مع المشكلات التي تواجههم، فهي ليست قدرات ولكنها تفضيلات يختارها الأشخاص من أجل استخدام قدراتهم" (Kaufman, 2002, P: 202).
5. يعرف ستيرنبرج (Sternberg,1994) أساليب التفكير بأنها "صفات غير ثابتة تميز الشخصية من أجل استخدام القدرات وهذه الأساليب تختلف باختلاف الثقافات والأزمان والمواقف" (Fjell & Walhovd, 2004, P: 293).
6. "يرى العتوم (2010) بأن أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب الفرد المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، ما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن" (العتوم، 2010، ص: 201).
7. "أسلوب التفكير هو الطريقة التي يوظف فيها المتعلم المعلومات والخبرات المختزنة من أجل التعامل مع تقلبات الحياة" (طافش، 2004، ص: 125).

من هذه التعريفات المتنوعة لأساليب التفكير توصلت الدراسة إلى تعريف عام لها وهو: أساليب التفكير هي عبارة عن مجموعة من الطرائق أو الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في توجيه قدراته، وتوظيف معلوماته وخبراته، واستخدامها في التعامل مع البيئة التي يعيش فيها، وما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية.

- **أساليب التفكير والسيطرة الدماغية:**

شهدت نهايات القرن العشرين وبدايات الألفية الثالثة، نتيجة التقدم التقني والانفجار المعرفي، تقدماً ملحوظاً في دراسة الشخصية وسماتها ومكوناتها، خاصة أسلوب الفرد في التعامل مع مختلف المواقف التي يمر بها باعتباره كائناً متفرداً في خصائصه العقلية والجسمية والانفعالية، إذ أن نجاحه وتقدمه في حياته مرهون بنوع التفضيلات المعرفية التي يستخدمها في مختلف أوجه حياته، لذا نجد معظم الطلبة يتخذون كثيراً من القرارات التي تواجههم خلال ممارسة أوجه حياتهم المختلفة، كتلك التي تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية، وعندما تواجههم مواقف أو مشكلات تؤثر في قدرتهم على النجاح اجتماعياً أو تحصيلياً فإنهم يتبنون طرقاً للتعامل مع هذه المشكلات تسمى أسلوب التعلم (Learning style)، حيث يشير أسلوب التعلم إلى الطريقة التي يتعلم بها الفرد في استقباله أو تحليله للمعلومات، وكيفية معالجته للمشكلات التي تعترض سير تقدمه، وبوجه عام فإن أساليب التعلم والتفكير تعتبر عادات لتجهيز المعلومات، إذ يتضمن مجال أسلوب التعلم مفاهيم أخرى مثل الأسلوب المعرفي (cognitive style) الذي يشير إلى الفروق الفردية في طرق الإدراك والتذكر والتفكير (نوفل وأبو جادو، 2010، ص: 48-49).

وقد أشار الباحثون إلى أن الأفراد يميلون إلى الاعتماد بشكل متسق على أحد جانبي الدماغ أكثر من الآخر أثناء معالجة المعلومات، وترتب على ظهور مفهوم السيطرة الدماغية أو السيادة الدماغية افتراض مفاده أن سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد يمكن أن يعبر عن نفسه على شكل أسلوب معين، يتبناه الفرد في عملية التعلم والتفكير في محاولة منهم لفهم الأسلوب المفضل لدى الطلبة في عملية التعلم والتفكير، عن طريق دراسة الارتباط بين أسلوب التعلم والتفكير والوظائف التي يقوم بها النصفان الكرويان للدماغ (كامل والصافي، 1995، ص: 275).

وقد ازداد الاهتمام بدراسة أساليب التعلم والتفكير والتفضيلات الدماغية من خلال إعلان عقد التسعينات عقداً للدماغ نتيجة الاكتشافات الهائلة في بنائه ووظائفه خلال السنوات العشرة الأخيرة من القرن العشرين، والتي تفوق كثيراً ما عرف عنه في تاريخ البشرية، حتى يمكن القول أن الدماغ البشري جهاز فريد في الكائن الحي سواء كبنية أم كوظائف، فروابطه وديناميانه، وعلاقته بالجسم والعقل لا يماثله شيء آخر تعامل معه العلم حتى الآن (نوفل وأبو جادو، 2010، ص: 49).

ولمعرفة مساهمة السيطرة الدماغية في العملية التعليمية - التعلمية، يرى سوسا (Sousa, 2001) أن السيطرة الدماغية من العوامل المساهمة في العملية التعليمية، خاصة إذا

ما علمنا أن البيئة المدرسية قد صممت لتؤثر على أساليب التعلم المختلفة لدى الطلبة، حيث وضح أن المدرسة تفضل نوعاً معيناً من التعليم على أنواع أخرى، إذ أن مراجعة متعمقة لما يجري من تعليم وتعلم في المدرسة بدءاً من مرحلة الحضانة حتى نهاية المرحلة الثانوية تبين أن معظم المعلمين يعترفون بأن المدارس هي ذات نصف دماغي أيسر، وهذا يعني أن النصف الدماغي الأيسر مفضل من قبل الطلبة في عملية التعليم والتعلم، على حساب إهمال واضح في تنمية وظائف الجانب الأيمن للدماغ.

وأشارت دراسة هيرمان (Herrman, 2002) إلى أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية التعليم والتعلم، بعكس هؤلاء الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم.

بينما يشير سوسا (Sousa, 2001) إلى أهمية معرفة وظائف جانبي الدماغ من قبل المعلمين، لأن المعلمين غالباً ما يعلمون طلبتهم بالطريقة التي تعلموا بها، وبالتالي فهم بحاجة لمعرفة الكثير عن أنماط طلبتهم حتى يتمكنوا من تحقيق نتاجات تعلمية ذات مستوى راق لدى طلبتهم. (نوفل وأبو جادو، 2010، ص: 51)

- **تصنيف أساليب التفكير:**

يذكر سيد خير الله تصنيفاً مختلفاً لأساليب التفكير وهو على النحو الآتي:

1. التفكير العياني Concrete thinking
2. التفكير المجرد Abstract thinking
3. التفكير الخرافي Superstitions thinking
4. التفكير العلمي Scientific thinking
5. التفكير الناقد Critical thinking
6. التفكير الابتكاري Creative thinking
7. التفكير القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة (خير الله، 1976، ص: 163).

ويمكن أيضاً تصنيف أساليب التفكير على أساسين هما: الأزواج المتناظرة، الموضوعية والعقلانية والمنهجية.

أ. أساليب التفكير على أساس الأزواج المتناظرة:

1. التفكير التباعدي مقابل التفكير التقاربي.
2. التفكير الاستقرائي مقابل التفكير الاستنباطي.

3. التفكير القائم على الجانب الأيسر مقابل التفكير القائم على الجانب الأيمن.
4. التفكير الابتكاري مقابل التفكير الناقد.
5. التفكير الشكلي مقابل التفكير غير الشكلي.
6. التفكير الاستكشافي مقابل التفكير التحليلي.
7. التفكير الاستراتيجي مقابل التفكير التكتيكي.
8. التفكير الواقعي مقابل التفكير التخيلي.
9. التفكير المحسوس مقابل التفكير المجرد.
10. التفكير البسيط أحادي البعد مقابل التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المرتبة. (الأعسر، 2000، ص: 45)

ب. أساليب التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية والمنهجية:

يوجد أسلوبان رئيسان للتفكير الإنساني هما:

1. الأسلوب غير العلمي لمواجهة المشكلات ويتضمن التفكير الخرافي والميتافيزيقي والتفكير عن طريق المحاولة والخطأ والتفكير بعقول الآخرين.
2. الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الموضوعية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث ومن صور هذا الأسلوب: التفكير التأملي، التفكير الحدسي، التفكير الاستدلالي، التفكير الابتكاري. (حبيب، 1996، ص: 46)

- **السمات العامة لأساليب التفكير:**

1) الأساليب تفضيلات وليست قدرات، حيث يوجد اختلاف بين الطلاب ذوي القدرات الإبداعية والطلاب ذوي الأساليب الإبداعية.
2) لا توصف الأساليب بأنها جيدة أو سيئة ولكنها قضية أكثر ملاءمة بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم والمادة، فكم من معلم يعتبر أسلوبه جيداً مقابل معلمين يعتبر أسلوبهم سيئاً.
3) يمكن أن تتغير الأساليب خلال المهام والمواقف، فالأشخاص يغيرون أساليبهم ويوجد عدد قليل منهم يعرفون ماذا يريدون فهم لا يملكون أسلوباً ثابتاً.
4) يختلف الأشخاص في قوة تفضيلاتهم الأسلوبية، فبعض الأشخاص لديهم أساليب قوية محددة بينما الآخرون لديهم تفضيلات ضعيفة.
5) يختلف الأشخاص في مرونتهم الأسلوبية، فبعض الأشخاص يمكنهم التحول من أسلوب لآخر بسهولة بينما الآخرون لا يستطيعون ذلك.

6) الأساليب اجتماعية فهي تكتسب من خلال التفاعل مع البيئة.
7) الأساليب قابلة للقياس حيث تقاس باستخدام أسئلة متنوعة.
8) يمكن أن تتغير الأساليب عبر الحياة، فهي ليست ثابتة، فالأشخاص قد يغيرون أساليبهم خلال السنين.
9) الأساليب قابلة للتعديل، فالأشخاص لا يلتزمون بأساليب محددة إلا إذا أرادوا أن يكونوا ملتزمين بذلك.
10) إن ما يعتبر موضع تقدير في وقت وزمان معين قد لا يعتبر ذلك في وقت وزمان آخر، فالأساليب قد تقود إلى النجاح في مدرسة ما أو عمل ما وقد تقود إلى الفشل في مدرسة أخرى أو عمل آخر (Sternberg & Zhang, 2005, P: 246).

- **النظريات المفسرة لأساليب التفكير:**

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره، وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير منها:

**1- نظرية بافيو (1971) Paivio:** يقوم هذا التصور الذي وضعه بافيو (Paivio) على نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي (Dual coding theory) التي تفترض وجود نظم لتشفير أو تمثيل وتجهيز المعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية، وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات سواء أكانت هذه المعلومات إدراكية أم وجدانية أم سلوكية. (اليوسفي، 2009، ص: 5)

ومن أهم مسلمات هذه النظرية وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات، يختص أحدهما بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية، والآخر متخصص في التعامل مع اللغة، ووفقاً لذلك يوجد نوعان من أساليب الأفراد في التفكير هما: الأسلوب اللفظي (verbal)، والأسلوب غير اللفظي أو التصوري (imagery)، ويطلق بافيو على ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية (cognitive habit)، ويميزها عن القدرة المعرفية (cognitive ability) التي ترتبط بكفاءة الأداء على مهام معرفية معينة (خزام، 1996، ص: 16-17).

**2- نظرية هاريسون وبرامسون (1982) Harrison & Bramson:** توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير، وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير كما أوضحت أن الطفل يكتسب عدداً من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها وتنمو هذه

الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية ما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة. (الطيب، 2006، ص: 49)

وذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلة، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير وبناءاً عليه فإن هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي. (حبيب، 1996، ص: 63)

وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: الأسلوب التركيبي، الأسلوب المثالي، الأسلوب العملي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب الواقعي.

**أ- الأسلوب التركيبي Synthestitic style:** إن التركيب يعني جعل بعض الأشياء جديدة وتنظيمها بحيث تبدو مختلفة عما كانت عليه قبل ذلك (Harypursat, 2005, P: 7-8).

ويهتم التفكير التركيبي بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً وتجهيزاً أفضل، والربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي تؤدي إلى ذلك، والعملية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل (Speculation)، كما أن الفرد ذي التفكير التركيبي لا يهتم بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما.

والاستراتيجية الرئيسة للفرد ذي التفكير التركيبي هي الجدلية (Dialectic)، ومدخله إلى المعرفة هو المدخل الديالكتيكي الذي يعتمد على ثلاث مراحل أو عناصر هي: الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، التركيب والتخليق (الطيب، 2006، ص: 50).

**ب- الأسلوب المثالي Idealistic style:** يتصف الفرد المثالي بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد، وما هو مفيد بالنسبة له، وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد للناس والمجتمع، وتمثل القيم الاجتماعية محور اهتمامه، ويبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، كما يتصف بتكوين علاقات مفتوحة والانبساط والاستمتاع بالمناقشات مع الآخرين ويميل للثقة بهم، ويعتبر التفتح والتقبل هو العملية العقلية المفضلة لديه، كما يعتبر التفكير التمثيلي هو الاستراتيجية الرئيسة المميزة للفرد المثالي. (أبو هاشم وكمال، 2008، ص: 18)

**ج- الأسلوب العملي Pragmatic style:** يعتقد الفرد ذو التفكير العملي أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية، والحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية والمهم عنده ماذا يحدث؟ والعوامل الذاتية كالانفعالات والمشاعر تكون حقائق إذا كانت مناسبة للموقف، والاستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي، وهي استراتيجية كلية تعتمد على مبدأين هما ماذا نفعل، والاعتماد الكلي على الموقف، وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكاً عشوائياً إنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف. (المنصور، 2007، ص: 432)

**د- الأسلوب التحليلي Analytic style:** يتميز أصحاب هذا النوع من التفكير بالقدرة على مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية ويهتمون بالتفاصيل والتخطيط الجيد وتجميع أكبر قدر من المعلومات قبل اتخاذ القرار، ويهتمون بالنظريات أكثر من الحقائق ولديهم القابلية للتنبؤ والعقلانية والقدرة على تجزئة الأشياء. (الزعبي والشريدة، 2007، ص: 110)

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التحليلي فيما يلي: الميل إلى الظهور بالبعد عن العواطف والجوانب الذاتية، الميل إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة، وهو يشرح الأشياء بنظام ودقة ويتسم بالنظام والحرص والجفاء، وقد يبدو عنيداً في حين يستمتع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني (الطيب، 2006، ص: 51-52).

**هـ- الأسلوب الواقعي Realistic style:** يقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نمر به في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه.

وشعار التفكير الواقعي هو الحقائق وهو في هذا مختلف تماماً عن التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق، ويعتبر التفكير الواقعي هو الأكثر ارتباطاً بالتفكير التحليلي من أي أسلوب آخر، ويتضمن التفكير الواقعي: الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقة، تفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية، الاختصار في كل شيء (الجمل والأشياء) (حبيب، 1995، ص: 89).

**3- نظرية جابنس (1985) Gubbins:** قدم جابنس (Gubbins) مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات هي:

أ. مستوى حل المشكلات: يشمل بعض الخطوات مثل التعرف على المشكلة وتحديدها، توضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختيار أفضل الحلول، تطبيق الحل الذي تم قبوله، الوصول إلى النتائج النهائية.

ب. مستوى اتخاذ القرار: يشمل صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، اختبار ودراسة البدائل، ترتيب البدائل واختيار أفضلها، تقويم المواقف.

ج. مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: يندرج تحته كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

د. مستوى التفكير التباعدي: يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة)، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

ه. مستوى التفكير التقويمي: يشمل التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، تصنيف البيانات، التنبؤ بالنتائج.

و. مستوى الفلسفة والاستدلال: يتم من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة. (العنزي، 2009، ص: 15)

**4- نظرية كوستا (1985) Costa:** حدد كوستا (Costa) أربع مراحل هرمية للتفكير، تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالي لها، وهذه المراحل هي:

1) المهارات المفضلة للتفكير Discrete skills thinking: وتشمل مجموعة جوانب عقلية فردية منفصلة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيداً، وهي: إدخال البيانات وتشغيل البيانات واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.

2) استراتيجيات التفكير Strategies of thinking: وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة السابقة للتفكير من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة، والتي تتطلب حلاً أو إجابات لم تكن معروفة وقتها، وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرار والاستدلال والمنطق.

3) التفكير الابتكاري Creative thinking: ويشمل مجموعة السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنواتج المتفردة والحلول الأصلية للمشكلات، وتشمل هذه السلوكيات: الإبداع والطلاقة والتفكير المجازي وتحدي الصعب والحدس وعمل النماذج والاستبصار والخيال.

4) الروح المعرفية The cognitive spirit: مع توافر العوامل السابقة لابد من وجود عامل أساسي، وهو أن الشخص المفكر يجب أن يتصف بقوة الإرادة والاستعداد أو الميل، والرغبة والالتزام، ويتضمن هذا المستوى الصفات الآتية: تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير. (الطيب، 2006، ص: 54)

**5- نظرية برسيسن (1985) Presseison:** تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية ومركبة يمكن توضيحها على النحو الآتي:

أ. عمليات التفكير الأساسية: تتضمن العمليات التالية: السببية والتحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة المميزة.

ب. عمليات التفكير المركبة: تتضمن مجموعة من العمليات هي: حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري وهذه العمليات تعتمد على عمليات التفكير الأساسية، فمن الملاحظ أن كل عملية من عمليات التفكير المركبة تستخدم في أداء مهمة معينة وذلك بالاستعانة بعمليات التفكير الأساسية، ويؤدي ذلك إلى الوصول إلى نتائج معينة، فعملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار، وتؤدي إلى التفكير الناقد، ثم يأتي في النهاية التفكير الابتكاري الذي يأتي في قمة السلوكيات والعمليات العقلية المركبة والمعقدة (Costa, 1985, P: 43).

**6- نظرية قيادة المخ لهيرمان (1987) Herrmann:** تسمى هذه النظرية أداة هيرمان للسيادة المخية (H.B.D.I)، (Herrmann Brain Dominance Instrument)، وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

أ. الأسلوب المنطقي Logical style: من أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

ب. الأسلوب التنظيمي Organizing style: من أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.

ج. الأسلوب الاجتماعي Social style: من أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل معهم.

د. الأسلوب الابتكاري Creative style: من أهم خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة (الطيب، 2006، ص: 55).

7- **نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج (1988) Sternberg:** تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت في صورتها الأولى في عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير ستيرنبرج (Sternberg) مسماها في عام (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997) وهو العام الذي ظهر فيه كتاب أساليب التفكير لستيرنبرج (الطيب، 2006، ص: 56).

يرى ستيرنبرج (Sternberg) أن أسلوب التفكير عبارة عن طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطالب (الدردير، 2006، ص: 149- 150).

تتعلق نظرية التحكم العقلي الذاتي بأساليب التفكير التي تطبق على مختلف أنواع النشاطات التي تتضمن التعليم والتعلم، أما ما هو أساسي بالنسبة لهذه النظرية فهو عبارة عن فكرة عامة حيث أن الأشخاص يحتاجون إلى ما يتحكم أو يقود نشاطاتهم اليومية، فهم يختارون الأساليب لإدارة نشاطاتهم التي تؤدي إلى شعورهم بالارتياح. (Zhang, 2001, P: 549)

وقد استخدم ستيرنبرج (Sternberg,1994) مصطلح التحكم كتعبير لتوضيح نظريته في التحكم العقلي الذاتي ليؤكد أن التحكم هو انعكاس خارجي لما يدور في عقول الأشخاص (Sternberg, 1994, P: 37).

كما وضع ستيرنبرج (Sternberg) ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمسة التالية: الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلي)، والوظيفة وتشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، والمستوى (العالمي، المحلي)، والنزعة (المتحرر، المحافظ)، والمجال (الخارجي، الداخلي) (Zhang, 2006, P: 1178).

ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج على النحو الآتي:

**أ- أساليب التفكير من حيث الشكل:**

1) **الأسلوب الملكي Monarchic style:** يتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ (الغاية تبرر الوسيلة)، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال

التجارية، والتاريخ والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي (أبو هاشم، 2007، ص: 8).

2) **الأسلوب الهرمي Hierarchic style:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد ويرتبون أهدافهم على حسب أهميتها وأولويتها، لا يعتقدون بمبدأ (الغاية تبرر الوسيلة)، لديهم إدراك جيد للأولويات، ويتسمون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات وحلها، يبحثون عن التعقيد، ولديهم نظام في اتخاذ القرارات (شاهين، 2008، ص: 12).

3) **الأسلوب الفوضوي Anarchic style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم ويكرهون النظام (أبو هاشم، 2007، ص: 8).

4) **الأسلوب الأقلي Oligarchic:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، واندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات التي تكون متناقضة، يدركون العديد من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية في الأهمية (شاهين، 2008، ص: 12).

**ب- أساليب التفكير من حيث الوظيفة:**

1. **الأسلوب التشريعي Legislative style:** أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات الغير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب، مبتكر، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي أو صانع سياسة (اليوسفي، 2009، ص: 6-7).
2. **الأسلوب التنفيذي Executive style:** يتصف بهذا الأسلوب الأفراد الذين يميلون لاتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل: محامي، رجل دين. (أبو هاشم وكمال، 2008، ص: 22)
3. **الأسلوب الحكمي Judicial style:** هو أسلوب الشخص الذي يفضل تقييم القواعد والإجراءات، وحل المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وتقويم للأفكار، ويفضل الشخص

ذو الأسلوب الحكمي الآراء والحكم على الأشخاص ونقد البرامج، ويفضل المشكلات التي تتيح له تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة، ويحبذ الأنشطة التي تدرب على الوظيفة القضائية الحكمية، كما يميل إلى المهام التي تتطلب النشاطات القضائية مثل: قاض، ناقد، مقدم برامج، مرشد أو موجه. (وقاد، 2008، ص: 28)

**ت- أساليب التفكير من حيث المستوى:**

1) **الأسلوب العالمي Global style:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، ولا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة والعموميات ويتجاهلون التفصيل (شاهين، 2008، ص: 12).

2) **الأسلوب المحلي Local style:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب التفاصيل ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل (أبو هاشم، 2007، ص: 10).

**ث- أساليب التفكير من حيث النزعة:**

1) **الأسلوب المتحرر Liberal style:** أصحاب هذا الأسلوب يحبون أن يطوروا في القواعد والإجراءات الموجودة (الحالية)، ويسعون إلى إحداث تغييرات جوهرية فيها، إنهم يسعون أو على الأقل يشعرون بالارتياح مع المواقف الغامضة، ويفضلون إلى درجة ما عدم الألفة في الحياة والعمل (ستيرنبرج، 2004، ص: 126).

2) **الأسلوب المحافظ Conservation style:** يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام، ويتبع هؤلاء الأفراد طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام، ويتبعون القواعد والإجراءات الموجودة، ويفضلون أقل تغيير ممكن، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون المواقف المألوفة في الحياة والعمل (الفاعوري، 2010، ص: 65).

**ج- أساليب التفكير من حيث المجال:**

1) **الأسلوب الخارجي External style:** صاحب هذا الأسلوب يفضل العمل ضمن مجموعة، ويحب الاشتراك في النشاطات لأنه يستطيع التفاعل مع الآخرين، كما يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى أن يكونوا انبساطيين، وهم أكثر حساسية من الناحية

الاجتماعية، وأكثر وعياً بشخصيتهم الداخلية (Moutisios & Simpson, 2010, P: 3).

2) **الأسلوب الداخلي Internal style:** الأفراد ذوو الأسلوب الداخلي يفضلون العمل بمفردهم ويميلون إلى الانطوائية، وتطغى طبيعة العمل أو المهمة على توجهاتهم، كما يتسمون بالتركيز على الداخل، والميل إلى الوحدة، ذكاؤهم موجه نحو العمل أكثر منه نحو الآخرين والعلاقات الاجتماعية، ويفضلون المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وإبداع (شاهين، 2008، ص: 13).

**8- نظرية ريدسيب (1999) Raudsepp:** يصنف ريدسيب (Raudsepp) أساليب التفكير تصنيفاً فيزيولوجياً مبنياً على أنشطة ووظائف النصفين الكرويين وكيفية استخدامها في أنشطة التعلم والتفكير وحل المشكلات، حيث يذكر أن النصف الكروي الأيسر يختص بتتابع وتجهيز ومعالجة المعلومات اللفظية والعقلانية في صورة خطية أو صورة فئات، كما يختص هذا الجزء بالقدرة على تبويب وفهرسة وتحليل المعلومات والتي تحتاج إلى نشاط عقلي منطقي وعقلاني، بينما يختص النصف الأيمن بالحدس والابتكار وتجهيز المعلومات غير اللفظية والأشكال ثلاثية الأبعاد والتمثيل والأشكال الفراغية وتراكيبها بالإضافة إلى القدرة على النظرة الكلية للموقف المشكل.

ويرى ريدسيب (Raudsepp) أن هناك أسلوبين للتفكير لكل نصف من النصفين الكرويين هما الأسلوبين (A&D) للنصف الأيسر، والأسلوبين (B&C) للنصف الأيمن.

فالأفراد الذين يسود لديهم الأسلوب (A) تحليليون، منطقيون، عقلانيون، موضوعيون، ناقدون بالإضافة إلى أنهم موهوبون في المعالجات الكمية، ويستخدمون الحكم العملي، كما أنهم تجريبيون يفضلون المنظور الذي يمكن التحقق منه أو إثباته.

أما الأفراد الذين يسود لديهم الأسلوب (D) فيتصفون بأنهم جزئيون، حاسمون، واقعيون، منظمون، ذوو ذاكرة تفصيلية، مخططون، منجزون، تنفيذيون، يبحثون عن الحلول المقدمة خلال جدول أعمال أو برنامج.

والأفراد الذين يسود لديهم الأسلوب (B) خياليون، مبتكرون، مبدعون، بارعون في إعادة التركيب والتوليف، ذوو قدرات تصورية إدراكية، ينزعون إلى التكاملية، لديهم القدرة على المقارنة وإعادة وتعديل الأفكار وهو ما يجعلهم ديناميكيين ذوي ميول استقلالية.

أما الأفراد ذوو الأسلوب (C) فيتصفون بأنهم مبتكرون، مثاليون، متكاملو الخيال، وينزعون إلى الفرضية وتغيير الاقتراحات التقليدية ورفضها. (شلبي، 2002، ص: 105-106-107)

- **العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير:**

يرى ستيرنبرج (Sternberg) أن هناك أربعة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية تسهم في تكوين وتشكيل أساليب تفكير الأفراد هي: الثقافة، جنس المتعلم، العمر ، أساليب المعاملة الوالدية.

أ. **الثقافة:** بعض الثقافات أكثر احتمالاً لتعزيز أساليب متنوعة من الثقافات الأخرى، فعلى سبيل المثال شمال أمريكا تؤكد على الخلق والإبداع وعمل أفضل الاكتشافات، وربما يؤدي ذلك إلى تعزيز أكثر نسبة للأساليب التشريعية والتقدمية، والمجتمعات الأخرى مثل اليابان، والتي بطبيعتها التقليدية أكثر تركيزاً بصورة مرتفعة على الانسياق واتباع التقاليد، وربما تكون أكثر احتمالاً لتؤدي إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة. (الطيب، 2006، ص: 73)

ب. **جنس المتعلم:** يتأثر متغير الجنس بالمتغير السابق وهو الثقافة، فالأسرة تعد الأبناء والبنات وفقاً لما يعتقدونه عن الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى، لذلك فالاعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على متغير الجنس، حيث ذكر ستيرنبرج (Sternberg,1997) أن المجتمع يشجع الأسلوب التشريعي للذكور، بينما يتم تشجيع الأساليب التنفيذية، الحكمية، الخارجية، المحافظة للإناث ويميل الرجال إلى تقدير أنفسهم بدرجة عالية على كل شيء أكثر مما تفعله النساء.

وقد بينت نتائج دراسة زهانج (Zhang,2002) أن الطلاب أظهروا مستويات أعلى من الالتزام ومعدلات أعلى من أساليب التفكير التشريعي والحكمي والداخلي أكثر من نظرائهم الطالبات، بينما وجد (Verma,2002) أن معدلات الطالبات في الأسلوب التشريعي والتنفيذي كانت أعلى من الطلاب. (Verma, 2002, P: 15- 19)

ج. **العمر:** يرى ستيرنبرج (Sternberg,1997) أن النواحي التشريعية يتم تشجيعها لدى الأطفال ما قبل المدرسة ولكن بمجرد دخول المدرسة يقل تشجيع الابتكار، فالمعلم يقرر ما سيفعله الطالب، وعلى الطالب في كثير من الأحيان التنفيذ، لذلك فقد يفقد الطالب في كثير من الأحيان ابتكاريته.

وقد بينت دراسة زهانج (Zhang,2002) أن التلاميذ الأكبر سناً أظهروا معدلات أعلى في الميول المهنية، ومعدلات أعلى في أسلوب التفكير الحكمي والداخلي أكثر من نظرائهم الأصغر سناً. (Zhang, 2002, P: 176- 196)

د. **أساليب المعاملة الوالدية:** يظهر الوالدان العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم وقد ربط ستيرنبرج (Sternberg,1997) أساليب التفكير بطرق الآباء في التعامل مع أسئلة الأطفال، فتشجيع الطفل ومساعدته على الحصول على الإجابات بنفسه تنمي لديه أسلوب التفكير التشريعي، بينما تشجيع الأطفال على المقارنة والحكم على الأشياء ينمي أسلوب التفكير الحكمي، ولكن دور الآباء في تكوين وتشجيع أساليب معينة دور بسيط بسبب وجود أشخاص آخرين مؤثرين مثل المدرسين.

وقد أكدت نتائج دراسة زهانج (Zhang,2003) أن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير الأطفال وأساليب تفكير والديهم. (Zhang, 2003, P: 617-630)

- **الوسائل التي تساعد على تنمية أساليب التفكير:**

هناك مجموعة من الوسائل التي يمكن اتباعها داخل المدرسة أو خارجها من أجل تنمية وتحسين أساليب التفكير ومن هذه الوسائل:

1) إثارة أسئلة وعبارات تعمل على استدعاء المعلومات لدى التلاميذ: حيث يقوم المعلم بتصميم عدد من الأسئلة والعبارات المتنوعة التي من شأنها استدعاء حقائق ومفاهيم ومعلومات وخبرات ومشاعر اكتسبها من قبل بالإضافة إلى إثارة أسئلة تعمل على تنشيط حواسهم. (أبو علام، 1993، ص: 322)
2) تعليمهم التفكير في كل المواد عندما يكون ذلك مناسباً: فهناك أدلة على أن هذا المنحى متعدد التخصصات أكثر فعالية من إفراد مقرر خاص لتدريس التفكير، وفي بعض الحالات يكون من المفيد أن نبدأ بمادة مصممة خصيصاً مع أخذ التفكير في الاعتبار ولكنها لن تكون فعالة وحدها.
3) جعل المعلومات التي جمعها التلاميذ ذات معنى من خلال عملية تشغيل المعلومات: لأن أسئلة وعبارات المعلم يجب أن تدفع التلاميذ إلى إدراك علاقات السبب والنتيجة، التحليل والتركيب، المقارنة والإيجاز، التبسيط والتلخيص، وذلك من خلال المعلومات التي سبق أن اكتسبها ولاحظها. (حبيب، 2003، ص: 121)
4) يجب على المعلم أن يزيد من نشاط التفكير عند الطلاب وذلك كجزء أساسي من وظيفته، ويكون المعلم بهذه الطريقة كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة. (الأعسر، 1998، ص: 16)

5) استخدام محكات متعددة للتقييم: يستطيع المعلم أن يشجع الوعي بالتفكير وأساليبه لدى التلاميذ بدعوتهم لتقييم أنفسهم باستخدام محكات متعددة، وأن يقوموا بتأمل ما قاموا به من أعمال.
6) تقديم مشاكل للتلاميذ في المقرر تتطلب منهم أن يستخدموا عمليات وأساليب التفكير: فليس كل التعلم تعلم استكشاف، وهناك أوقات تقدم فيها المعادلات وتشرح المفاهيم وتوصل المعلومات، ولكن ينبغي على المعلم في كل موضوع أن يصمم وحدة من وحدات الدراسة تقدم من منظور تفكيري فتمكن التلاميذ من تعلم التفكير وتنميته.
7) توجيه طاقات التلاميذ وحسن استغلال عنصر الزمن.
8) الوضوح التعليمي، وبناء الفصل الدراسي من أجل التفكير. (الطيب، 2006، ص: 71)

**- أساليب التفكير والعملية التعليمية:**

يذكر ين فنج هي (Yun Feng He,2001) أن لأساليب التفكير أهمية كبرى في العملية التعليمية للأسباب الآتية:

1. أهمية الأساليب في حدوث التعلم لأن تركيب أساليب التفكير يقترب من التعلم حيث وجد ارتباط بين الأساليب والتحصيل الأكاديمي، حيث يجد بعض المعلمين أن أساليب التفكير لها تطبيقاتها في التعلم وحل المشكلات والإبداع في مختلف جوانب أنشطة التعلم على الرغم من صعوبة البحث فيها.
2. إن بنية الأسلوب الخاص بتفكير الفرد ذات تطبيق ضمني في فلسفة التربية، ومجتمع المعرفة يتطلب تغييراً في فلسفة التربية أكثر من مجرد المعرفة التربوية أو مهارة التدريب على ما يسمى تعلم كيفية التعلم.
3. إن أساليب التفكير لها مردود فعلي في التعليم المدرسي، ويتم ذلك من خلال تقبل التغيير في فلسفة التربية، وعلى المربين أن يكونوا على وعي بهذا كله، بالإضافة إلى أن الأساليب ترتبط بعدة جوانب أخرى مثل: الشخصية، الابتكارية، القدرة، ومن أجل تحقيق أهداف التربية تحت هذه الظروف لابد أن يحيط المربون بكل ما سبق حتى أساليب التدريس بحد ذاتها.
4. إن أساليب التفكير لها تضميناتها المباشرة داخل الممارسة الصفية، فمعرفة أساليب التفكير تساعد المعلمين على تحديد مهارات التعلم والاستذكار المناسبة للتلاميذ، والتي تساعدهم على تحقيق التفوق الدراسي.

5. أساليب التفكير لها تطبيقاتها في المجالات غير الأكاديمية، حتى أنه من الضروري معرفة هذه الأساليب لتفسير النجاح والفشل للأفراد في بعض الأعمال، ولأن لها دوراً في بعض المجالات مثل: أداء الفرد لعمله والنجاح فيه، وحتى في نطاق حياة الفرد العامة. (الطيب، 2006، ص: 80)

ويشير زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2002) إلى أن الإلمام بأساليب التفكير تساعد المدرسين على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، يتم ذلك من خلال عدة طرق منها:

أ- **تغير توقعات المدرسين:** يجب على المدرسين أن يغيروا من توقعاتهم حول أساليب التفكير الخاصة بالطلاب، لأن ذلك سوف يساعد المعلمين على استخدام أساليب تدريس جديدة ومتنوعة تتلاشى مع الاختلاف في مستويات هؤلاء الطلاب، وبما يؤدي في النهاية إلى تحقيق تقدم في المستوى الدراسي للطلاب.

ب- **التغير في نظرة المدرس لفشل الطلاب أو نجاحهم:** يعتقد بعض المعلمين أحياناً أن الأداء الضعيف في التحصيل من الناحية الأكاديمية يرجع إلى عوامل كثيرة، مثل ضعف قدرات الطلاب أو كسلهم، ولكن ببعض المعرفة يستطيع المعلمون أن يدركوا أن لأساليب التفكير الخاصة بالطلاب دور كبير في التحصيل الأكاديمي، وبذلك يستخدمون طرقاً أخرى للتدريس تتناسب مع هذه الأساليب المختلفة.

ت- **تطوير المعلمين لدافعية الطلاب للتعلم وتقديرهم لذاتهم:** إذا قام المعلم بتطوير الدافعية لدى الطلاب وتغيير أساليب تدريسهم وتعلمهم وتنمية تقدير الذات لديهم، فإن ذلك سوف يؤدي إلى نتائج جيدة للتعلم، وكل ذلك يتم من خلال مراعاة أساليب التفكير أثناء تدريس المعلم للطلاب.

ث- **تغيير طرق التقييم وطرق التدريس:** تبعاً لاختلاف أساليب التفكير يجب على المعلم أن يغير من طرق التدريس وطرق التقييم، بحيث تناسب معظم الطلاب.

ج- **إثراء خبرات الطلاب خارج الفصل:** يتم إثراء خبرات الطلاب خارج الفصل إذا فهم المدرس أساليب التفكير لديهم، لأن معرفة المدرس لهذه الأساليب تساعده على استخدام طرق ووسائل متعددة تتناسب مع هذه الأساليب، وبما يؤدي في النهاية إلى تنمية هذه الخبرات.

ح- **التطوير الشامل للطلاب:** فهم المدرس لأساليب التفكير يساعده على إحداث التطوير الشامل لشخصية الطلاب، نظراً لأن معرفة هذه الأساليب تساعد المعلم على تنظيم الطلاب في مجموعات، حسب نشاطهم وقدراتهم العقلية وأساليب تفكيرهم.

خ- **النماذج:** يستطيع المدرسون أن يطوروا من تعليم الطلاب من خلال النماذج الفعالة لأساليب التفكير، كذلك فإن معرفة المدرسين لأساليب التفكير ومراعاتها عند التدريس للطلاب تساعدهم على أن يكونوا أكثر مرونة في تدريسهم، وبالتالي سوف يكون الطلاب أكثر تفوقاً ونجاحاً. (الطيب، 2006، 81-82)

- **تعقيب:**

مما سبق يمكن القول بأن التفكير يعد إحدى العمليات العقلية المعرفية الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات، فمعظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته ويوصف التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة وأرقاها.

كما تعد أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء في المرحلة الجامعية أو ما قبل الجامعية، فمعرفة أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعد في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل المناسبة لتقييمهم مع إكسابهم الاستراتيجيات المختلفة للتفكير، والتي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها فهماً جيداً واختيار أنسبها لهم، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية.

وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقراراً لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الاستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متآني لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة.

ويرى العتوم (2004) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

وهناك بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومنها نموذج بافيو (Paivio, 1971) والذي يتصور وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير هما: طريقة التفكير اللفظي، طريقة التفكير التصوري، ونموذج هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) الذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها

الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، ويبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة للمخ (النمط الأيسر والنمط الأيمن) فلكل منهما نمطاً مختلفاً عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات حسب الأداء (منطقي، غير منطقي) ومحتواه (لفظي، تصوري)، وينتج عن ذلك خمسة اساليب تفكير أساسية هي: التركيبي، المثالي، العملي، التحليلين الواقعي.

وقدم جابنس (Gubbins, 1985) مصفوفة لعمليات التفكير تضمنت ستة مستويات وهي: حل المشكلات، اتخاذ القرار، الوصول إلى الاستنتاجات، التفكير التباعدي، التفكير التقويمي، الفلسفة والاستدلال، أما كوستا (Costa, 1985) فقد حدد أربع مراحل هرمية للتفكير، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على المراحل السابقة لها، وهذه المراحل هي: المهارات المفضلة للتفكير، استراتيجيات التفكير، التفكير الابتكاري، الروح المعرفية.

ومن النظريات أيضاً التي ظهرت في مجال أساليب التفكير نظرية برسيسن (Presseison, 1985) التي صنفت عمليات التفكير إلى أساسية ومركبة، ونظرية قيادة المخ لهيرمان (Herrmann, 1987) التي وضعت أربعة أساليب للتفكير هي: الأسلوب (المنطقي، التنظيمي، الاجتماعي، الابتكاري).

أما النظرية الأكثر شيوعاً وتقبلاً هي نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج (Sternberg, 1988,1990,1997)، وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات تتمثل فيما يلي:

- الشكل: الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي.
- الوظيفة: التشريعي، التنفيذي، الحكمي.
- المستوى: العالمي، المحلي.
- النزعة: المتحرر، المحافظ.
- المجال: الداخلي، الخارجي.

ويعزو ستيرنبرج (Sternberg,1992) نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة وبين الطرق التي يفكر بها الطلبة أكثر من عزو ذلك إلى قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن. (العتوم، 2010، ص: 202).

بالإضافة إلى هذه النظريات هناك نظرية ريدسيب (Raudsepp, 1999) التي صنفت أساليب التفكير تصنيفاً فيزيولوجياً مبنياً على أنشطة ووظائف النصفين الكرويين ولكل نصف

منهما أسلوبان للتفكير هما الأسلوبين (A&D) للنصف الأيسر، والأسلوبين (B&C) للنصف الأيمن، ولكل أسلوب من هذه الأساليب صفاته الخاصة .

وتوجد العديد من العوامل التي تؤثر على أساليب التفكير وتساعد في تكوينها وتشكيلها لدى الفرد، ومن هذه العوامل: الثقافة، الجنس، العمر، أساليب المعاملة الوالدية.

ولأساليب التفكير مكانة كبيرة في العملية التعليمية، ذلك لأن هناك ارتباط بين طرق التدريس المختلفة وهذه الأساليب، ولأن معرفة هذه الأساليب تساعد المعلم في أن يكون أكثر مرونة عند تدريسه لهؤلاء الطلاب وتزيد من فرصهم التعليمية.

# الفصل الرابع:

## الإدارة الصفية:

توطئة.

- تعريف الإدارة الصفية.
- أهمية الإدارة الصفية.
- أهداف الإدارة الصفية.
- خصائص الإدارة الصفية.
- مقومات الإدارة الصفية ومؤثراتها.
- أنماط الإدارة الصفية.
- وظائف الإدارة الصفية.
- مهارات الإدارة الصفية.
- المجالات الهامة للإدارة الصفية.
- دور المعلم قديماً وحديثاً في الإدارة الصفية.
- الوظائف الأساسية للمعلم في الإدارة الصفية.
- المشكلات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارستهم للإدارة الصفية الفعالة.
- خصائص معلم الصف الناجح.
- العوامل التي تسهم في رفع كفاءة المعلم وتنعكس على أدائه بالصف.
- تعقيب.

**توطئة:**

إن عملية التدريس الصفي تمثل مرحلة عملية يتم خلالها ترجمة الأهداف التعليمية والمعارف والمعلومات وأنماط النشاط التعليمي المصاحب لها إلى سلوكيات ومهارات مدركة لدى التلاميذ.

لذلك ترتبط عملية التعلم مباشرة بتعديل السلوك، والتدريس الصفي يقوم على إحداث هذا التعلم، وبالتالي يؤدي إلى تعديل في سلوك التلاميذ بما يتفق مع الأهداف المحددة للدرس، فالتدريس الصفي يحقق متعلماً متجاوباً تحت إشراف المعلم، ولا يعد سكوت التلاميذ واستماعهم لشرح المعلم كافياً لتصنيف المعلم في فئة الأكفاء، لأنه لم يعد ناقلاً للمعرفة فقط بل أصبح موجهاً ومسؤولاً عن تعديل سلوك تلاميذه نحو تحقيق أهداف الدرس وبانياً لشخصيتهم السوية (أبو جلالة وعليمات، 2001، ص: 224).

وتعتبر عملية إدارة الصف وضبطه من أهم جوانب عملية التدريس الصفي التي تشغل بال المعلمين سواء أكانوا معلمين مبتدئين أم من المعلمين ذوي الخبرات، وتتوقف كفاءة المعلم وفاعليته إلى حد كبير على حسن إدارته للصف والمحافظة على النظام فيه والمناخ الذي يهيئه لتلاميذه داخل الصف (اللقاني وسنينة، 1990، ص: 59).

كما تحتل الإدارة الصفية أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى لتوفير الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية، وتهيئتها لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة، وقد أشار الكثير من الباحثين بأن الإدارة الصفية الناجحة تتمتع بعدة خصائص منها:

1) ضبط سلوك المتعلمين وتعديله.
2) تهيئة مناخ ديمقراطي داخل الصف.
3) مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم واستعدادهم (شيخ محمد، 2010، ص: 101).

**- تعريف الإدارة الصفية:**

توجد عدة تعريفات للإدارة الصفية (Classroom management) منها:

1) "يشير مفهوم الإدارة الصفية إلى المهارات والإجراءات التي يقوم بها المعلم بهدف توفير بيئة مناسبة لعملية التعلم والتعليم داخل غرفة الصف" (قطامي وآخرون، 2010، ص: 475).
2) يعرف (Shecter,2010) الإدارة الصفية بأنها تلك العملية التي تشير إلى إدارة المعلم لسلوك الطلاب من أجل تنظيم الجو الصفي بما يؤدي إلى تدريس فعال وتعلم الطلاب (Shecter, 2010, P: 9).

3) "الإدارة الصفية هي تنظيم البيئة الصفية لتوفير المناخ الملائم لقيادة وتوجيه العملية التعليمية التعلمية نحو تحقيق أهدافها من خلال تفاعل أطراف العملية تفاعلاً يقوم على حسن توزيع الأدوار بين المعلم وطلابه" (علي والدليمي، 2006، ص: 16).

4) يذكر (Martin & Sugarman,1993) تعريفاً للإدارة الصفية بأنها عبارة عن "العملية التي تشير إلى تلك النشاطات الخاصة بمعلمي الصف، والتي تخلق صفاً ومناخاً إيجابياً بدون أي تأثير على عملية التعليم والتعلم" (Martin & Sugarman, 1993, P: 9).

5) "يشير مفهوم إدارة الصف إلى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة يخططها المعلم ويعيها الطلبة" (معروف، 2010، ص: 753).

6) كما عرفها نزال (1995) بأنها "جميع الإجراءات التنظيمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف لتحقيق المناخ التعليمي التعلمي الفاعل والمريح للمتعلمين" (نزال، 1995، ص: 193).

من هذه التعريفات توصلت الدراسة إلى تعريف عام للإدارة الصفية وهو:

الإدارة الصفية هي مجموعة من المهارات والإجراءات والممارسات السلوكية التي يستخدمها المعلم من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة ومناخ صفي إيجابي، يؤدي إلى تدريس فعال يحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

**- أهمية الإدارة الصفية:**

إن قدرة المعلم على تنظيم الصف وإدارة سلوك تلاميذه يؤدي إلى خلق مناخ تربوي إيجابي فعلى الرغم من أن إدارة سلوكهم قد لا تضمن تأثير الأوامر لكنها قد ترسخ التواصل مع أحداث البيئة الصفية والذي يؤدي إلى وضع تعليمات جيدة وممكنة (Oliver & Reschly, 2007, P: 1).

ويمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها وعلى الصحة النفسية للتلاميذ، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تتصف بتسلط المعلم فإن ذلك سيؤثر على شخصية تلاميذه من جهة وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى ومن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل غرفة الصف إلى منهاجين أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي، فهو يكتسب اتجاهات مثل: الانضباط الذاتي،

المحافظة على النظام، تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس، أساليب العمل التعاوني، طرق التعاون مع الآخرين، احترام آراء ومشاعر الآخرين (عبد الله، 2007، ص: 18).

إن مثل هذه الاتجاهات يستطيع التلميذ أن يكتسبها إذا ما عاش في أجوائها وأسهم في ممارستها، وهكذا من خلال الإدارة الصفية يكتسب التلميذ مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته لصفه (غباري وأبو شعيرة، 2008، ص: 224).

**- أهداف الإدارة الصفية:**

توجد ثلاثة أهداف رئيسة للإدارة الصفية وهي:

**1- توفير وقت أطول للتعلم:** من خلال توقيت النشاطات المختلفة التي تحدث في غرفة الصف يمكن تحديد الوقت الفعلي للتعلم الحقيقي، فكثير من الوقت يفقد كل يوم من حيث ما يدور في غرفة الصف من فوضى، وبدايات متأخرة للحصة، وسوء الانتقال من نقطة إلى أخرى، والوقت الفعلي المستخدم في غرفة الصف يختلف من صف إلى آخر.

ويمكن القول إن (25%) من الوقت المتاح للتدريس يذهب سدى، ويمكن تجنب ذلك في غالب الأحيان، أما في بعض الأحيان فإن تجنب هذا الهدر في الوقت يعتبر أمراً غير ممكن. (Kaerwit & Salvin, 1981, P: 171)

ومن الواضح أن الطلبة سيتعلمون فقط المادة التي كان لديهم فرصة لتغطيتها فإذا لم يتمكن طلبة الصف من إنهاء الثلاثة فصول الأخيرة من الكتاب المقرر فلا يمكن أن يتوقع منهم تعلم ما جاء فيها. وقد وجدت معظم الدراسات أن هناك علاقة قوية بين محتوى المادة التي تمت تغطيتها من الكتاب المقرر وبين تعلم الطلاب.

غير أن زيادة الوقت المستخدم في التعلم لا تؤدي أوتوماتيكياً إلى رفع مستوى التحصيل، وحتى يكون هذا الوقت ذا قيمة، يجب أن يستخدم بفاعلية، إذ أن الطريقة التي يعالج فيها الطالب المعلومات تعتبر عنصراً مركزياً فيما سيتم تعلمه وتذكره، وسوف يتعلم الطلاب أساساً ما تتم ممارسته وما يتم الانتباه إليه. (أبو جادو، 2006، ص: 350)

**2- مدخل إلى التعلم:** ينطوي كل نشاط تتم ممارسته في غرفة الصف على قواعد خاصة به للمشاركة في فعالياته، وتكون هذه القواعد في بعض الأحيان واضحة ومحددة من قبل المعلم، ولكنها غالباً ما تكون ضمنية غير محددة على نحو واضح. (Berliner, 1983, P: 13)

إن القواعد التي تحدد من يستطيع أن يتحدث؟ وماذا يستطيع أن يتحدث؟ وفيم ولمن يستطيع أن يتحدث؟ ومقدار الوقت الذي يستطيع أن يشارك فيه تسمى أبنية المشاركة.

إن افتراضات المعلمين غير المعلنة حول قواعد المشاركة يمكن أن تقود إلى مشكلات، فمن الممكن أن يفهم بعض الطلاب هذه القواعد الدقيقة بسهولة، وأن يواجه آخرون مشكلات في فهمها،

كما أن المعلمين ليسوا ثابتين في أنماطهم السلوكية، فهم يقدمون للطلبة رسائل مختلطة وغير واضحة، ويفترضون أن الطلبة يعرفون ما يجري، وقد يؤدي ذلك إلى التشويش لا سيما إذا كانت هناك عدة قواعد لاتباعها.(Erickson & Schults, 1977, P: 10)

إن المشاركة الفاعلة لجميع الطلبة تقتضي من المعلم التأكد من أن كل طالب يعرف كيف يشارك في كل نشاط محدد، ويجب على المعلم عند الضرورة أن يعدل أبنية المشاركة، بحيث تماثل تلك الأبنية ما لدى الطلاب من الخبرات التي اكتسبوها في بيوتهم.

**3- الإدارة من أجل إدارة الذات:** يجب أن يكون هدف أي نظام إداري في غرفة الصف مساعدة الطلاب كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم. وينظر إلى إدارة الذات على أنها قدرة الفرد على استخدام مبادئ السلوك في تغيير أنماطهم السلوكية. وتنطوي هذه العملية على عدة مراحل هي: وضع الأهداف المحددة والإعلان عنها، وملاحظة ما يقوم به الطلاب من أعمال، وتقويم هذه الأعمال، وأخيراً التعزيز الذاتي.

وهناك بعض الاختلافات حول مدى أهمية الخطوة الأخيرة وضرورتها وهي التعزيز الذاتي، إذ يرى بعض علماء النفس أن وضع الأهداف ومراقبة مدى التقدم وحدهما يكفيان، وأن التعزيز الذاتي لا يضيف شيئاً إلى برامج إدارة الذات، بينما يعتقد آخرون أن مكافأة الفرد لذاته بعد القيام بعمل جيد، يمكن أن تؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء. (أبو جادو، 2006، ص: 351)

## - خصائص الإدارة الصفية:

تتفق الإدارة الصفية مع غيرها من أنواع الإدارة من حيث إنها تهدف إلى بلوغ أفضل النتائج بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد معاً إلا أن لها خصائص ومميزات تميزها عن غيرها من أنواع الإدارة وأهم هذه الخصائص ما يلي:

1) العلاقات الإنسانية هي السائدة وهي العنصر الأول فيها.
2) الصعوبة في قياس ما يحدث من تغير في سلوك التلميذ وفي تقويم هذا التغير.
3) تهتم بشكل خاص بما يتسلح به المعلم من تأهيل علمي ومسلكي.
4) إنها عملية شاملة تضم عدة عمليات متداخلة وهي أيضاً عملية معقدة.
5) لها أهمية بالغة لأنها تتفاعل مع الغالبية العظمى من الأفراد.
6) تعتمد في بلوغ أهدافها على أكثر من جهة وعلى أكثر من صعيد (عدس، 1995، ص: 11).

## - مقومات الإدارة الصفية ومؤثراتها:

تتلخص مقومات الإدارة الصفية على النحو الآتي:

1) **المرونة**: وتعني التكيف حسب ظروف الموقف وتغير الظروف المؤثرة في الإدارة الصفية.
2) **المشاركة**: وتعني زيادة فرص الحوار والمناقشة وتنمية العلاقات بين التلاميذ وجعلهم أكثر إيجابية.
3) **الكفاية**: وتعني الوصول إلى الغايات في ضوء الأهداف، أي الوصول إلى أعلى ناتج بأقل تكلفة بالاستخدام الأمثل للإمكانات.
4) **المستقبلية**: وهي التحرك إلى الأمام وإلى المستقبل في ضوء خطوات هادفة، وتعني باختصار التنبؤ باحتياجات المستقبل.
5) **العملية**: وتعني تأسيس كل سلوك إداري صفي على أساس علمي سواء في التخطيط أو التنظيم أو اتخاذ القرار أو التغلب على المشكلات (الكثيري، 2007، ص: 27- 28).

أما مؤثرات الإدارة الصفية فتنقسم إلى نوعين رئيسين هما:

**النوع الأول: مؤثرات خاصة بالمعلم:**

تؤثر القدرات الشخصية التي يتمتع بها المعلم عادة على أسلوبه الإداري للفصل وبالتالي على سلوك التلاميذ وإنتاجهم وهذه الخصائص هي:

1) الالتزام الفطري بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس.
2) الرغبة الطبيعية في التدريس.
3) الذكاء المناسب الذي يجب أن يزيد على المعدل العام المتعارف عليه.
4) المعرفة الكافية لنفسه ولتلاميذه ولمادة تخصصه وطرقها ووسائلها التدريسية.
5) المهارة في التعامل الاجتماعي.
6) الصبر والهدوء في الشخصية.
7) الموضوعية والعدل في الحكم والمعاملة.
8) المرونة والتنوع في السلوك والمعاملة والتعليم.
9) المظهر العام المناسب.
10) الصحة العقلية والجسمية.
11) تعاطفه مع التلاميذ خلقاً وفكراً (الكثيري، 2007، ص: 28).

**النوع الثاني: مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية:**

وهي عبارة عن ستة مؤثرات يمكن توضيحها كما يلي:

**أ. المؤثرات التقنية:**

وهي تتحكم في طبيعة الإدارة الصفية وتوجهها مثل الهندسة المعمارية ووسائل الاتصال وأنظمتها المختلفة والاقتصاد المحلي وعلم الفيزياء والأحياء والاجتماع والطب وعلم النفس السلوكي وكلها تؤثر بشكل مباشر في المعلم والتعليم وأساليب إدارته الصفية.

**ب. المؤثرات التشريعية:**

هي المحاكم المدنية والمحلية ومبادئ الحقوق الفردية الإنسانية كالحق في التعليم والمساواة في الفرص والمعاملة الاجتماعية والحقوق والواجبات، وهي تواجه الأساليب الإدارية للمعلم وتصفها بطابع خاص يقوم فيه التلاميذ بدور مشارك فعال، وتملي على المعلم في أغلب الأحيان استعمال نوع محدد من الإجراءات والأساليب الإدارية.

**ج. المؤثرات السياسية:**

يدخل تحت المؤثرات السياسية للإدارة الصفية نوعان رئيسان هما: الفلسفة التعليمية والسياسية للدولة وما تمليه هذه من تضمينات عملية تربوية وإدارية، ثم نقابات المعلمين ومنظماتهم التي تقوم هذه الأيام بدور فعال ومؤثر في دعم حقوق المعلم والدفاع عن مطالبه.

**د. المؤثرات الاقتصادية:**

تؤثر الحالة الاقتصادية للمجتمع ورغبته في الإنفاق على التعليم مباشرة على التربية المدرسية، وخاصة فيما يتعلق منها بالمظاهر المادية من مواد ووسائل تعليمية وتجهيزات وأثاث وخصائص شكلية عامة، مما يؤدي بالإدارة الصفية سلباً وإيجاباً حسب ضعف أو قوة الحالة الاقتصادية والرغبة الاجتماعية في الإنفاق على التعليم وسد احتياجاته قصيرة وطويلة المدى.

**ه. المؤثرات السكانية:**

يؤثر عدد من العوامل السكانية كالكثافة السكانية والتجمعات ونسبة المواليد وحركة التنقل أو الترحال من مكان لآخر على أسلوب وممارسات الإدارة الصفية، فكثرة عدد السكان وازدحامهم في بقعة معينة وارتفاع نسبة المواليد واستقرارهم تؤدي كلها إلى ارتفاع عدد التلاميذ في الفصل الواحد وتعدد مسؤوليات المعلم الإدارية وزيادة حجمها والعكس في هذه الحالة صحيح، حيث يساعد استقرار السكان في منطقة على انتظام العملية التربوية.

**و. المؤثرات الثقافية:**

تتدخل الثقافة من خلال الخصائص المادية وغير المادية في نظام الإدارة الصفية وطبيعة ممارساتها لدرجة كبيرة، فإذا كانت أساليب الأسرة في التربية مركزية ومتشددة مثلاً وتركز على تحصيل عدد محدد من العادات والقيم العامة فإن الإدارة الصفية في هذه البيئة تتصف في الغالب بالمركزية والأحكام التنظيمية الموضوعية والقيادة المباشرة من المعلم (حمدان، 1998، ص: 85-90).

**- أنماط الإدارة الصفية:**

توجد ثلاثة أنماط للإدارة الصفية يمكن عرضها كما يلي:

**1- الإدارة التسلطية Autocratic management:** يمارس المعلم في هذا النمط سلطة إملائية مباشرة خلال توجيه الطلاب وتعليمهم طالباً منهم التمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر، وهنا يميل المعلم إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية والشخصية بتعلم الطلاب ومعاملتهم. (الخليلي، 2005ب، ص: 25)

ويمكن تحديد أبرز الممارسات السلوكية التي يتميز بها المعلم الذي يتبع الأسلوب التسلطي في إدارته لصفه كما يلي:

1) استخدام أساليب الإرهاب والتخويف والإجبار.
2) الاستبداد بالرأي حيث لا يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم.
3) يفترض من الطلاب تقبل آرائه بصورة مطلقة وهو يفرض عليهم ما يرغب أن يفعلوه في المكان والزمان الذي يريده هو.
4) يستخدم حكمه الشخصي في تقرير ما يعمله الطلاب، فهو يقرر متى يمتدح ومتى يعاقب ومتى يثيب ومتى ينتقد ولا يمنح إلا القليل من التعزيز أو الثواب.
5) هو الذي يقرر أهداف النشاط الصفي وهو يسيطر بذلك على الصف سيطرة كاملة دون اعتبار لقرارات وحاجات الطلاب.
6) لا يؤمن بإقامة علاقات إنسانية بينه وبين الطلاب (العبادي، 2005، ص: 75).

ويمكن وصف خصائص الجو التسلطي أو الديكتاتوري على النحو الآتي:

1) يمارس الطلبة السلوكيات العدوانية وتتكرر فيه مظاهر إفساد الطلبة لزملائهم.
2) يسود التعلم الفردي التنافسي بين الطلبة بهدف تجنب العقاب الذي قد يوقعه المعلم عليهم بمختلف أشكاله.

3) ظهور بعض الجوانب أو المظاهر السلبية كالشرود والاتكالية وعدم الثقة وعدم التعاون والكبت وغير ذلك.

4) يقل التعزيز الإيجابي بسبب عدم توفير المعلم للبيئة المشجعة وللحوافز التي تدفع الطلبة إلى العمل والتفاعل.

5) تكثر فيه حيل الطلبة من أجل إيجاد مسوغات لأخطائهم أو للمشكلات التي يثيرونها أو يتسببون بها مما يجعلهم يطورون أساليب تسويغ دفاعية متنوعة.

6) يسود التركيز في التعليم على النواحي المعرفية وإهمال الجوانب الاجتماعية والانفعالية والجسمية الأخرى.

7) تقل فرص التفاعل اللفظي وفرص التدرب على إنشاء علاقات اجتماعية ودية ونتيجة لذلك يكون الطلبة سلبيين ومستجيبين لما يطلبه أو يفرضه المعلم.

8) تكثر لدى الطلبة دوافع تجنب الفشل في التعلم بدلاً من تحقيق الإنجاز (العبادي، 2005، ص: 75- 76).

ومع ذلك فإن هذا النمط لا يخلو من بعض النواحي الإيجابية التي تتمثل في كون الهدف الذي يضعه المعلم يساعد التلاميذ على البدء في عملهم فلا يضيعون وقتاً في البحث عن الهدف، كما أن التلميذ لا يشك في قيمة ما يقوم بعمله مادام تقويم المعلم له يحدث في الحال وباستمرار، ولكن مثل هذا الإرشاد الكامل من جانب المعلم قد يؤدي إلى حرمان التلاميذ من تعلم كيف يضعون أهدافاً لأنفسهم (الزيود، 1993، ص: 96).

**2- الإدارة الديمقراطية Democratic management:** يحرص المعلم الذي يتبنى نمط الإدارة الديمقراطية على أن يتمتع صفه بجو خاص تسوده الممارسات الديمقراطية، ويكون هدف التعلم الإنجاز والسعي نحو التفوق وتحقيق الأهداف المشتركة، وتحترم فيه شخصية المتعلم ويسوده استخدام المعززات الإيجابية، والتفاعل اللفظي الودي بين المعلم وتلاميذه، وتهدف الأنشطة التي تقدم للتلاميذ إلى تحقيق النمو المتكامل في جميع الجوانب، وتزداد فيه الخبرات والممارسات الإنسانية، ويقوم فيه بدور المنظم الذي يسير فيه بسرعته الخاصة ويتم تزويده بالتغذية الراجعة (أبو جادو، 2006، ص: 312).

إن المشاركة الواعية في ظل الإدارة الديمقراطية للصف الدراسي لها شرطان وهما:

1) يجب أن يتواجد نظام للسلطة الاجتماعية التي يمثلها المدرس، والتي يشترك عن طريقها الطلبة فيما يهمهم شخصياً وفيما يهم مجتمعهم فالديمقراطية لا تعني الفوضى، وإنما تركز على أدوات الضبط والربط التي عن طريقها ومن خلالها يستطيع كل طالب أن يعبر عن رأيه بقوة وشجاعة.

2) يجب أن يتميز النشاط الذي يشارك فيه الطالب بالكلية، وأن يكون مناسباً لقدراته الذهنية والجسمية حتى يجد معنى للمشاركة، وحتى يدرك الفرق بين المشاركة واللامشاركة (جمعة، 2010، ص: 75).

ويمكن تحديد ملامح الجو الصفي العام الذي يعتمد في ممارسته التفاعل اللفظي وتسوده الممارسات الديمقراطية كما يلي:

1) تسود العلاقات الإنسانية الودية.
2) يسود التسامح بين الطلبة.
3) يسود التعاون بينهم لإنجاز المهمات.
4) تسودهم دوافع الإنجاز الفردي والجماعي بدلاً من دوافع المنافسة التي تقود إلى القهر والعدوان والتسلط.
5) تربطهم علاقات دائمة.
6) تسودهم اتجاهات إيجابية نحو الجماعة والأفراد والمجتمع عموماً.
7) يتحول الجو الصفي إلى بيئة غنية دافئة مثيرة سارة، فيميل الطلبة إلى قضاء أكبر وقت فيه.
8) يتعاملون مع المعلم بود وبصفته كبيراً راشداً ينبغي أن يحترم.
9) يكون الجو الصفي مصغراً لجو الحياة الاجتماعية الواقعية، بما يسوده من علاقات وأنماط تواصل.
10) يتاح للمعلم ممارسة دوره في الحديث وهو إثارة النقاش والحوار ومساعدة الطلبة على النمو والتطور (قطامي، 2004، ص: 210- 211).

والسبيل إلى توفير الديمقراطية في الفصل هو المناقشة المنظمة والصريحة، فالمعلم باعتباره قائداً للجماعة يوجهها في المناقشات حين يكون التركيز على المشكلات ذات الأهمية، ويترتب على هذه المناقشة الديمقراطية المنظمة الأمور التالية:

1) أن يتاح للمعلم والتلاميذ الفرصة لأن يعبروا عن أنفسهم بطريقة مقبولة.
2) أن يتاح لهم الفرصة لكي يعرف بعضهم بعضاً على نحو أفضل ولكي يفهم كل منهم الآخر.
3) أن يتاح للمعلم والتلاميذ الفرصة لكي يساعد بعضهم بعضاً.
4) أن يتاح للمعلم الفرصة لكي يؤثر على قيم التلاميذ التي تتعلق بالإنتاجية. (جابر، 1986، ص: 324)

إن المعلم الذي يمارس نمطاً ديمقراطياً في إدارة الصف يفتح قنوات الاتصال بينه وبين تلاميذه، فهو يدربهم ويوجههم إلى أنماط الاتصال الفعال، ويوظف مهارات الاتصال بالشكل الأمثل

لتحقيق أهدافه وأهداف التعلم، وفي ظل هذا الجو السوي يقبل التلاميذ على المعلم وعلى المدرسة برغبة صادقة، وبهذا يزداد التفاعل فيما بينهم داخل الصف وخارجه، ويقبلون على الأنشطة التعليمية عن طيب خاطر وشعور بالمسؤولية، ويدركون واجباتهم ويقومون بها سواءاً أكان المعلم حاضراً أمامهم أم غائباً عنهم (حميدة وآخرون، 2000، ص: 239)

**3- الإدارة الفوضوية Liaises – faire management:** يعرف هذا النمط من الإدارة بالمدخل التسامحي ويرى دعاته أن دور المعلم هو إتاحة أقصى قدر من الحرية للتلاميذ، بحيث يعملون ما يريدون عمله متى شاؤوا، وفي هذا الجو من الحرية يتحقق النمو الطبيعي للتلاميذ، وفي هذا الموقف تعرف إدارة الصف بأنها مجموعة من الأنشطة التي يستطيع المعلم بوساطتها أن يزيد من حرية التلاميذ إلى أقصى حد ممكن. (أبو جادو، 2006، ص: 311)

وأهم الممارسات التي يقوم بها المعلم في الإدارة الفوضوية:

1) ترك أو إعطاء الحرية الكاملة للطلبة في التصرف دون متابعة أو تدخل منه وبخاصة فيما يتعلق باختيار النشاطات الفردية أو الجماعية.
2) عدم القيام بجهد مهم لتقويم سلوكيات الطلاب وممارساتهم التعليمية ولذلك تقل مبادراته وتوجيهاته لهم فيما يخص تعلمهم.
3) تكون النشاطات والممارسات الصفية غير منظمة وغير مخطط لها وتسير بصورة عفوية أو عشوائية في معظم الأحيان.

ولعل أهم خصائص الصف الذي يدار بهذا النوع من الإدارة يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1) غياب الأنظمة والقوانين والتعليمات الصفية حيث تترك سلطة التصرف في الصف للجماعة بدون أن يكون هناك توضيح تنظيمي ومنهجي للممارسات الصفية.
2) يختفي الثواب والعقاب فليس للمعلم أيضاً قيمة ثوابية أو عقابية.
3) يختفي التخطيط للممارسات التعليمية.
4) يتذبذب المعلم في إدارته بين الديمقراطية والتسلطية.
5) تتناوب الممارسات التعليمية بين الفردية والجماعية دون نظام مخطط له.
6) تتداخل فرص التفاعل اللفظي بين الاستماع والتجاهل لاستجابات الطلبة.
7) تتدنى دافعية التعلم لدى الطلبة إذ يتوزعون بين دوافع التعلم وما يفرضه المعلم من تعليم.
8) تتدنى حالات إشباع حاجات ورغبات الطلبة في الموقف التعليمي.

9) إحساس الطلبة بالقلق والخوف نتيجة لشعورهم بأنهم يمارسون نشاطات غير موجهة وغير معلومة النتائج.

10) ضعف إنتاجية الطلبة لاعتمادهم على الاستفسار عن محتويات التعلم وليس الانخراط في هذه المحتويات بالعمل المستمر (العبادي، 2005، ص: 78- 79).

- **وظائف الإدارة الصفية:**

هناك عدة وظائف للإدارة الصفية يمكن تصنيفها في فئتين:

1. توفير البيئة الصفية الملائمة وتتضمن:
   أ. بيئة فيزيقية تعنى بتوفير الأشياء المادية المطلوبة للصفوف.
   ب. بيئة نفسية تؤمن وسطاً آمناً يتجلى في مناخ صفي ملائم وقيادة حكيمة واعية.
2. تسيير الأمور الصفية التي تتضمن:
   أ. وضع القواعد والإجراءات المطلوبة والشروط الضرورية لها.
   ب. إعلان القواعد والإجراءات وتطبيقها.
   ج. المبادئ التي يجب مراعاتها في الإدارة الصفية.

إن مراعاة الجوانب الثلاثة من جانب المدرس يساعد على تكوين علاقات إنسانية سليمة وفعالة، تستند على تفهم عميق من جانب المدرس لقدرات التلاميذ وطاقاتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم الإنسانية، واستثمار كل هذه الجوانب في حفزهم على العمل معاً كجماعة مترابطة متعاونة تسعى لتحقيق أهداف التربية الصفية في جو من التفاهم والتعاطف يشيع بينهم، ويتمكن المدرس من إقامة تنظيم يسوده علاقات إنسانية سليمة تحقق الرضا النفسي والاجتماعي لتلاميذ الصف الدراسي بل وأيضاً للمعلم (معروف، 2008، ص: 91).

- **مهارات الإدارة الصفية:**

يتفق معظم المربين على ضرورة امتلاك المعلم والمعلمة للمهارات الأساسية اللازمة في إدارة الصف الدراسي، وذلك لما لها من دور في تنشيط العملية التعليمية داخل غرفة الصف، وتعتبر هذه المهارات من العناصر الأساسية التي يجب أن تتوفر في المعلم والمعلمة من منظور تفعيل دور العملية التعليمية، لكونها تؤثر بشكل مباشر على دور الطالب في ممارسته الأنشطة التعليمية داخل الموقف التعليمي (الطعاني، 1998، ص: 174).

ومن أهم مهارات الإدارة الصفية المهارات التالية:

**1- مهارة التخطيط:** وهي أول المهام الإدارية للمعلم وأي خلل في هذا الجانب ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية برمتها، ويقوم المعلم بوضع العديد من الخطط أهمها:

أ. الخطة السنوية.

ب. الخطة الدراسية.

ج. الخطة الزمنية للمنهاج.

د. خطط علاجية.

ه. خطط للمتفوقين.

و. المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة (نبهان، 2008، ص: 23).

إن تخطيط التدريس من المهارات الأساسية بالنسبة للمدرس لأن إتقان تلك المهارة يتطلب الإجادة في الكثير من مهارات التدريس مثل صياغة الأهداف التعليمية المحددة الواضحة، وتحليل المحتوى، وتنظيم تتابع الخبرات، واختيار أساليب التقويم المختلفة أو إعدادها، وكذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية (العزاوي، 2009، ص: 301).

**2- مهارة التمكن من المادة العلمية:** تتأثر عملية صياغة وبلورة الفكرة المراد إيصالها إلى المتعلمين بعوامل كثيرة من أهمها مدى فهم وإدراك المعلم للمادة العلمية وتمكنه منها، ويتأثر إدراك الطالب للمادة العلمية بشخصية المعلم وقيمه واتجاهاته (علي والدليمي، 2006، ص: 24).

**3- مهارة الإرشاد والتوجيه:** وفيها ينبغي للمعلم أن يبني برامجه التعليمية مع طلبته على أساس توجيههم وإرشادهم نحو التعلم وزيادة الكشف عن الحالات الإبداعية وتوجيهها وتنسيقها بالاتجاه الملائم لها. (التميمي، 2007، ص: 67)

**4- مهارة الاتصال التربوي:** تتمثل في عدد من المهارات الفرعية كمقدمة الحديث وحدة الصوت واختيار الكلمات المناسبة والمفهومة وانتقاء الألفاظ المؤثرة والتحدث بطريقة هادئة واتزان انفعالي. (علي والدليمي، 2006، ص: 24)

**5- مهارة إثارة الدافعية:** يقصد بالدافعية الرغبة في التعلم ويمكن معرفتها من خلال درجة مشاركة المتعلم الإيجابية في الموقف التعليمي، ومن خلال تعبيراته وحركاته وحصوله على درجات عالية في الامتحانات، ويشار إلى جملة من الأساليب التي يتبعها المعلم لخلق الدافعية لدى تلاميذه منها:

1) ربط الأهداف بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.

2) تناسب النشاط التعليمي مع قدرات وخصائص المتعلمين.

3) تنوع الأساليب والأنشطة.

4) ربط النشاط التعليمي بالمواقف الحياتية للمتعلمين.

5) إثارة المناقشة عندما تكون هناك رغبة في التنافس (التميمي، 2007، ص: 67).

وقد وجد كونين أن الدافعية ترتبط ارتباطاً عالياً بالوقت الكلي الذي يستغرق في تأدية الواجب، ووجدت الدراسات أن هناك علاقة قوية بين التحصيل والدافعية لدى التلاميذ وأن من خصائص ومظاهر الدروس الفعالة تلك التي توجه بشكل كبير نحو المحافظة على قوة دافعية التلاميذ للتعلم (قطامي، 1989، ص: 224).

**6- مهارة تحديد واختيار الأساليب والإجراءات التعليمية:** لا توجد طريقة معينة يمكن وضعها بين يدي المعلمين، ولكن يمكن تحديد الطريقة في ضوء المادة العلمية وأهدافها فضلاً عن أسلوب المعلم في طرح الأسئلة الصفية وتكييفها ومتابعتها، وضمان مشاركة الطلبة في التفاعل داخل الصف وتعويدهم التفكير المنطقي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم. (التميمي، 2007، ص: 68)

**7- مهارة التقويم:** يتعلق التقويم الصفي بما يدور في العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، فهو بالتأكيد يهتم بالأهداف التعليمية والكشف عن مدى تحسن مستوى تعلم الطلبة في مختلف المجالات (المعرفي، النفسحركي، الانفعالي) وفي هذا التقويم ينصب الاهتمام على إكساب الطلبة المعارف اللازمة وكيفية توظيفها، بالإضافة إلى مهارات التفكير العليا مثل الحس الرياضي، التقويم، التفكير الناقد، اتخاذ القرارات، ففي المجال المعرفي لابد من التركيز على كيفية توظيف أهداف التعلم المرتبطة بالأداء العملي، وهذا يتطلب استخدام أساليب تقويم مناسبة لطبيعة المادة وتنوع في الأدوات المستخدمة وهنا لابد للمعلم أن يهتم بكل ما من شأنه مساعدة الطلبة على التعلم، ويكون التقويم الصفي فعالاً إذا أخذ المعلم في اعتباره الأمور التالية:

1) إن عمليتي التدريس والتقويم عمليتان متلازمتان توجه كل منهما الأخرى.
2) لابد من الاستفادة من التغذية الراجعة من قبل كل من المعلم والطلبة.
3) إشراك الطلبة في التخطيط والتنفيذ لعملية التقويم.
4) توظيف نتائج التقويم وإجراءاته في تطوير جميع نواحي العملية التعليمية التعلمية (المحاسنة والمهيدات، 2009، ص: 36-37).

فالتقويم أمر ضروري لتوجيه التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التربوية وتشخيص صعوبات التعلم لديهم وتحديد استعدادهم لتعلم خبرات تعليمية جديدة، أو تقسيمهم في مجموعات أنشطة، أو مساعدتهم على حل ما قد يعترضهم من مشكلات تحول دون توافقهم مع جو المدرسة أو إعداد تقارير عن تقدمهم بشكل عام (أبو علام، 2005، ص: 50).

ومن الأساليب التقويمية التي يمكن أن يستخدمها المعلم ما يلي:

1) الأسئلة بأشكالها.
2) ملاحظة أداء الطالب.

3) استخدام أساليب التقويم الذاتي.
4) استخدام الاختبارات بأنواعها المقالية والموضوعية.
5) تكليف الطالب بواجبات يقوم بأدائها في الفصل أو البيت (الزهيري، 2008، ص: 138).

**8- مهارة اتخاذ القرار:** يمكن بيان دور المعلم في إدارة الصف من خلال دوره كصانع قرارات داخل الصف على النحو التالي:

أ- قرارات المعلم المتعلقة بالتخطيط: يقصد بها القرارات التي تتخذ لوضع التدابير المسبقة من أجل بلوغ أهداف التعليم ويشمل التخطيط الأمور التالية:

1) وضع الأهداف التعليمية وتحديدها.
2) تحديد الأساليب التي ستتبع في الدرس والأنشطة التي تمارس من أجل بلوغ الهدف.
3) إشراك الطلبة في وضع الأهداف وممارسة الأنشطة.
4) بيان الوسائل التعليمية التي يستخدمها.

ب- قرارات المعلم المتعلقة بالتنفيذ: تتضمن هذه القرارات ما يأتي:

1) إثارة الدافعية عند الطلبة وتشويقهم للدرس.
2) استخدام أسلوب التدريس المناسب مع مراعاة ما يستجد على الموقف التعليمي.
3) مناقشة الطلبة وإدارة هذه المناقشة.
4) تنظيم عملية التفاعل في الصف.

ج- قرارات المعلم المتعلقة بالإشراف والمتابعة: تشمل هذه القرارات الجوانب التالية:

1) الضبط والمحافظة على النظام.
2) مراقبة حضور الطلبة وغيابهم.
3) توجيه الطلبة وإرشادهم (علي والدليمي، 2006، ص: 25- 26).

### - المجالات الهامة للإدارة الصفية:

إن المعلم الجيد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شؤون صفه من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية، بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه في إدارة هذه المهمات، التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها على النحو التالي:

**1- المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف:** هناك مجموعة من المهمات العادية التي ينبغي على المعلم ممارستها والإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه ومن بين هذه المهمات:

أ. تفقد الحضور والغياب.

ب. توزيع الكتب والدفاتر.

ج. تأمين الوسائل والمواد التعليمية.

د. المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.

ه. الإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

مثل هذه المهمات وإن بدت مهمات سهلة بسيطة ولكنها مهمة وأساسية وإن إنجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر ويوفر على المعلم والتلاميذ الكثير من المشكلات، بالإضافة إلى توفير في الجهد والوقت في حال اعتماد المعلم على تنظيم واضح محدد ومتفق عليه بينه وبين تلاميذه لإنجاز هذه المهمات على أساس اعتماد مبدأ تفويض المسؤولية. (النعواشي، 2007، ص: 49)

**2- المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي:** تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية. ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية، ويصنف البعض الأنماط الكلامية التي تدور في غرفة الصف إلى كلام تعلمي، وكلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذي تأثير عاطفي، ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم. (غباري وأبو شعيرة، 2008، ص: 230)

كما صنف البعض الآخر السلوك الصفي داخل الصف إلى:

**أ- كلام المعلم غير المباشر:**

1) قبول المشاعر: يتقبل مشاعر الطلبة ويوضحها دون إحراج لهم، وقد تكون هذه المشاعر إيجابية أو سلبية.
2) الإطراء والتشجيع: يمتدح المعلم أعمال الطلبة أو سلوكهم ويشجعهم.
3) قبول أفكار التلاميذ واستخدامها: يستمع لأفكار تلاميذه ويضيف عليها ويعدلها إذا اقتضى الأمر.
4) طرح الأسئلة: وتكون الأسئلة حول محتوى الدرس، وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الأولى من أجل إثارة استجابة التلاميذ.

**ب- كلام المعلم المباشر:**

1) تقديم الدرس: يعطي حقائق أو آراء حول محتوى الدرس أو طريقته معبراً عن آرائه الخاصة أو طارحاً أسئلة بلاغية تخرج عن معنى السؤال، ولا يتوقع المعلم لها جواباً.
2) التوجيهات والتعليمات: وهي عبارة عن أوامر أو تعليمات أو طلبات يتوقع أن يلتزم بها طلبته.
3) الانتقاد وتسويغ السلطة: العبارات التي تهدف إلى تغيير نمط سلوكي غير مرغوب فيه إلى آخر مرغوب فيه، توبيخ الطلاب، الصراخ في وجوههم، توضيح ما يقوم به المعلم وتسويغه، الإفراط في الإشارة إلى نفسه.

**ج- كلام الطالب:**

1) استجابة الطالب: كلام الطالب إجابة عن أسئلة المعلم.
2) مبادرة الطالب: يطرح التلميذ أفكاره أو يستفسر عن شيء بدافع ذاتي.
3) الصمت أو الارتباك أو التشويش: ويدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس والتلاميذ، كأن يتحدث التلاميذ مع بعضهم أو يثيرون شيئاً من الفوضى (أبو جادو، 2006، ص: 375- 376).

## - دور المعلم قديماً وحديثاً في الإدارة الصفية:

**أ- دور المعلم قديماً:**

تركز التربية التقليدية على الكفاية التعليمية والمعرفية فقط، وقد اكتفت باعتبار أن المادة هي غايتها الأساسية، لذلك اقتصر دور المعلم على نقل هذه المعرفة إلى ذهن التلاميذ وباستخدام أسلوب واحد فقط هو التلقين، وأصبح المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات، الأمر الذي ينطلق منه جانب واحد من جوانب الإدارة الصفية لتحقيق هدف واحد هو حفظ النظام والضبط في الصف، وخلاصة القول فإن دور المعلم برز وفقاً لهذه الفلسفة بالوقوف على مشكلات التلاميذ التحصيلية دون الأخذ بعين الاعتبار عوامل النمو الأخرى. (الخطابية وآخرون، 2002، ص: 21)

**ب- دور المعلم حديثاً:**

إن التغيرات التي حصلت في ميدان التربية رافقها تغير كبير في دور المدرسة، إذ أصبح يتمثل في الاهتمام بالنمو المتكامل للمتعلم في جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والشخصية ما انعكس على أدوار المعلم فلم تعد مهمة المعلم تلقين المعلومات ونقلها بل أصبح وسيطاً يسهم في تنمية الطالب تنمية متكاملة، من خلال ما يهيأ له من بيئات وظروف ووسائط

تعليمية تسمح لهذا النمو بالبزوغ والسعي نحو التكامل، ويمكن إجمال أهم أدوار المعلم في إدارة الصف حديثاً بالآتي:

1) الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.
2) الاهتمام بمشكلات الطلبة التحصيلية والنفسية والاجتماعية.
3) تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح بالقيام بالأنشطة المختلفة.
4) التخطيط الجيد لخبرات التعلم والتعليم.
5) تشجيع التعاون الإيجابي بين الطلبة.
6) إثارة الدافعية للتعلم والحفاظ عليها.
7) المساهمة في حفظ النظام.
8) تنمية الانضباط الذاتي لطلابه.
9) إقامة علاقة طيبة مع الطلبة.
10) قيامه بدور المرشد خلال مشاركة الطلبة في النشاط الصفي.
11) يعالج السلوك غير الصحيح أثناء الدرس بحكمة.
12) تزويد الطلبة بتغذية راجعة من أدائهم.
13) تعرفه على قدرات طلابه ومستوياتهم التحصيلية واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم (الكثيري، 2007، ص: 30- 31).

ويلخص قطامي وقطامي (2001) الأدوار الحديثة للمعلم في الإدارة الصفية فيما يلي:

1) المعلم مهيئ ومنظم للتفاعلات داخل الصف.
2) المعلم قدوة حسنة لطلابه خاصة والمجتمع عامة.
3) المعلم منظم للجو النفسي والاجتماعي داخل الصف.
4) المعلم معد للأسئلة وموجه لها يشمل بها جميع طلابه.
5) المعلم موجه ومعدل ومعزز ومقوم لسلوك طلبته في ضوء توقعاته.
6) المعلم ميسر ومرشد للتعليم الفعال.
7) المعلم مساعد للطلبة على تنمية الثقة بالنفس والأمل في الحياة بشكل يسهل عليهم مواجهة الصعوبات والمشكلات (قطامي وقطامي، 2001، ص: 334).

### - الوظائف الأساسية للمعلم في الإدارة الصفية:

تتمثل وظيفة المعلم في إدارة الصف بالمهام التالية:

**1- حفظ النظام:** يقصد بحفظ النظام الهدوء أثناء عملية التعلم والبعد عن الفوضى حيث أن الهدوء هو الذي يكفل التفاعل بين المعلم والطالب، ويوفر الانتباه للطالب في الموقف التعليمي، كما أن حفظ النظام هو عامل مساعد للمعلم في عملية التعلم ويرتبط به ما يسمح به المعلم من حركة الطالب داخل الصف، ومن الملاحظ أن حركة الطالب في الصف ترتبط بعمره بمعنى أن الطالب صغير السن هو كثير الحركة في الصف والعكس صحيح، وعادة يتوقف حفظ النظام في الصف على عاملين اثنين هما:

1) شخصية المعلم وتمكنه من المادة التي يقوم بتدريسها.
2) النمط الإداري الذي يستخدمه المعلم في الصف حيث يساعد النمط الديمقراطي المعلم على توفير النظام بقناعة من الطلاب ويتيح للطالب فرصة للمناقشة الحرة وإبداء الرأي (عودة، 1989، ص: 130- 131).

**2- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي:** أي توفير جو صفي يتصف بالمودة والتراحم ما يؤدي لتفعيل أثر التعلم عند الطلاب وتحقيق الأهداف المتوخاة، ويفضل تطبيق آراء روجرز في ضرورة التقبل غير المشروط للطالب من خلال إشاعة جو من الحب والاحترام المتبادل، الذي يشعر الطالب بأهميته ويشجعه على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية التعلمية من خلال إطلاق أكبر كم ممكن من الأفكار، والتي على المعلم أن يتقبلها ويدعمها ويبني عليها، بالإضافة إلى ضرورة المحافظة على درجة من التفاعل الاجتماعي من خلال تنظيم العلاقات الاجتماعية السائدة بين عناصر الصف، على اعتباره يتكون من مجموعة أفراد له أنظمته وقوانينه ولكل فرد دوره الخاص لتحقيق التكيف البناء. (العشي، 2008، ص: 147)

وقد حددت باربارا كلارك (1998) سمات البيئة التي يسودها المناخ العاطفي والاجتماعي الداعم للتعلم بما يأتي:

1) علاقة مفتوحة ومحترمة وتعاونية بين المعلم والطلبة.
2) طالب مشارك في العمل التعاوني أو الذاتي يسهم في صناعة القرارات والاستقصاء والاختراع.
3) جو من الثقة والتقبل والاحترام بين الطلبة أو بينهم وبين المعلم.
4) تقنيات ووسائط تعليمية لشد انتباه الطلبة.
5) تقدير وتقويم مستمر للجهود التي يبذلها الطلبة.

6) تغذية راجعة تعلم الطالب بمدى التقدم الذي أحرزه، مع التركيز على إصلاح الفهم الخطأ أو الأخطاء التي يمكن أن يقعوا بها قبل أن تتراكم وتصبح عائقاً لتعلم لاحق وهو ما يسمى (التغذية الراجعة المصلحة) (الحلاق والنصراوي، 2008، ص: 107).

**3- تنظيم البيئة الفيزيقية:** يتطلب من المعلم فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم وأساليبهم في العمل والاستفادة من كل ركن بالغرفة دون ازدحامها بأشياء لا ضرورة لها، ويسهم ذلك في المحافظة على وقت الحصة وجودة العمل ومشاركة التلاميذ الإيجابية (زيتون، 2003، ص: 512).

**4- تقديم المادة العلمية وتفسيرها:** حيث يتطلب من المعلم إتقان المادة العلمية التي يدرسها وهو أحد العناصر الأساسية التي ترتكز عليها العملية التدريسية، وحتى يحظى المعلم بثقة طلابه عليه أن يكون ملماً إلماماً تاماً بالمادة العلمية (الهويدي، 2009، ص: 87).

**5- متابعة تقدم التلاميذ:** يجب على المعلم تنظيم سجل خاص لمتابعة العملية التعليمية وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ من حيث المشاركة الصفية وأداء الواجبات المنزلية وإعداد الأنشطة ونتائج تقويم الأداء في الامتحانات الصفية (فخرو، 2005، ص: 88).

**- خصائص معلم الصف الناجح:**

إن المعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي، لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ، ومكانة المعلم في النظام التعليمي تحدد أهميته، من حيث أنه مشارك رئيس في تحديد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة (بشارة، 2009، ص: 43).

فالمعلم يلعب دوراً أساسياً في العملية التعليمية فهو الذي يجعل خبرات المنهاج نابضة بالحياة جذابة شيقة فيقبل عليها التلاميذ بكل شغف ويجدون فيها المتعة والفائدة، ويتفاعلون معها فيستوعبونها فتنميهم (منصور، 2003، ص: 32).

ولكي ينجح المعلم في تحقيق الإدارة الفعالة للصف الدراسي لابد أن يتسم بخصائص جمة تعمل في مجملها على رفع كفاية المعلم بإدارة أدواره الجديدة المتعددة، والتي تتضمن الدور القيادي للفصل الدراسي ويمكن تلخيصها بالآتي:

1) امتلاك المعلم للسمات الشخصية والوظيفية التي تعمل على تفعيل إدارة الفصل الدراسي.
2) تأهيل المعلم علمياً وتربوياً.
3) اتباعه الأساليب التدريسية التي من شأنها خلق جو ديمقراطي داخل الفصل قائم على الاحترام والثقة والمحبة والطمأنينة.
4) مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين.
5) تأكيده على مظاهر الضبط الذاتي لدى المتعلمين.

6) اهتمامه بتنظيم البيئة المادية للفصل الدراسي.
7) حرصه على إشباع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية ومنها الحاجة إلى الحب والتقدير وتحقيق الذات والانتماء للجماعة والاعتزاز بها.
8) تشجيعه للمتعلمين على القيام بالنشاطات الفردية والجماعية التي تنمي التعاون والتعاطف والمشاركة الوجدانية والفعلية.
9) إدراكه لخصائص المتعلمين ومعرفة مشكلاتهم عن قرب.
10) تقديره لاهتمامات المتعلمين وميولهم ورغباتهم (الفتلاوي، 2005، ص: 186- 187).

**- المشكلات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارستهم للإدارة الصفية الفعالة:**

يوجد نوعان من المشكلات يجب التمييز بينهما هما: المشكلات الفردية التي تحدث من طالب معين، والمشكلات الجماعية التي تحدث من جماعة معينة داخل الصف، ولا شك أن معرفة المعلم للمشكلات والتمييز بينها أمر هام يساعده على إدارة الصف إدارة فعالة، وفي نفس الوقت على اختيار نوع السلوك الملائم لكل مشكلة سواء أكانت تعليمية أم إدارية أم جماعية أم فردية. (كريم وآخرون، 1995، ص: 165)

كما يمكن توضيح المشكلات المتصلة بكل من المعلم والتلاميذ وأولياء أمورهم بالنسبة للإدارة الصفية على النحو الآتي:

1) إثارة الشغب داخل الفصل من قبل بعض الطلاب.
2) تأخر بعض الطلاب عن دخول الحصص الدراسية.
3) التفاوت الاجتماعي بين الطلاب في الصف الدراسي الواحد.
4) تفاوت مستوى التحصيل الدراسي وظهور فروق فردية.
5) عدم اكتراث بعض الطلاب بتوجيهات المعلم وعدم الانصياع لها.
6) قلة الانتباه والخمول المستمر داخل الصف.
7) سوء سلوك بعض الطلاب.
8) الغياب المستمر لبعض الطلاب.
9) عدم التقيد بالنظام والنظافة.
10) عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة.
11) عدم وجود وعي مدرسي لدى الآباء.
12) عدم متابعة الأبناء دراسياً.
13) عدم احترام التلاميذ للنظام.
14) الشعور بالخوف والارتباك.

15) عدم القدرة على ضبط الصف.
16) ضعف شخصية المعلم داخل الصف في المدرسة.
17) العمل في التدريس بدون إعداد تربوي.
18) كثرة الطلاب في الصف الدراسي الواحد.
19) عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المدرس.
20) عدم انتظام الجدول الدراسي من بداية العام الدراسي (الزهراني، 1995، ص: 336-340).

**- العوامل التي تسهم في رفع كفاءة المعلم وتنعكس على أدائه بالصف:**

**أ- العوامل الشخصية:**

1) اتجاهات المعلم ومشاعره فالبيئة التي يعيش فيها المعلم تؤثر سلباً أو إيجاباً في تفكيره وعطائه وتعامله مع تلاميذه.
2) ملاحقة المعلم للجديد ولا يتحقق ذلك إلا بمتابعة كل جديد بالمطالعة والإطلاع على الكتب الجديدة وخاصة التربوية منها والمنهجية.
3) يقظة المعلم وذكاؤه بحيث يراقب كل تلميذ داخل الصف وهو لا يراه، ويضبط نظام الصف بدون انفعال وحرقة نفسية، ويسيطر على حركة التلاميذ بعمل ترتيب ونظام لهم عند الخروج إليه للتصحيح والخروج إلى السبورة والعودة إلى مقاعدهم.

**ب- العوامل الفنية والمهنية:**

1) البرامج التدريبية التي أعدت للمعلم حيث تكسبه الثقة بالنفس وتساعده على معرفة الجديد من المعلومات وتغير من سلوكه بتطوير عاداته وأساليبه ومهاراته.
2) الدراسات العليا والتكميلية، فمن المعروف أن الإنسان كلما ارتقى في سلم العلم والمعرفة اتسعت مداركه واستنارت بصيرته ما ينعكس على تلاميذه إيجاباً.
3) البحث العلمي وهو ما لا يستغني عنه المعلم في حياته فهو القادر على ترجمة نتائج هذه البحوث إلى واقع ملموس داخل الصف.
4) تبادل الزيارات بين المعلمين وهذا الأسلوب الفعال يكسب المعلمين مهارات جديدة تزيد من كفاءتهم وتحسن من إنتاجهم وتكون هذه الزيارات بين معلمي المدرسة ذاتها أو بين معلمي مادة واحدة أو مواد مختلفة أو معلمي مدارس متجاورة.

5) اشتراك المعلمين في تطوير المناهج، فالمعلمون ذوو صلة مباشرة ومستمرة بالتلاميذ وهم الأكثر دراية بمتطلبات التغيير والتطوير والأقدر على الإسهام في تطوير المناهج والاستجابة الطبيعية لما يحدث داخل الفصل.

**ت- العوامل التشجيعية:**

1) تشجيع المعلم على ممارسة عمله كلما أجاد أو طور من طرائقه في التدريس أو الإعداد لأن التشجيع بمعنى التعزيز وهو مهم جداً للمعلم وفاعل في التأثير على تلاميذه.
2) إرسال المعلمين إلى دول متقدمة أسهمت إسهاماً كبيراً في تطوير العلم والمناهج وطرق التدريس، وهذا يشكل حافزاً قوياً للمعلمين في تحسين أدائهم وتطوير أساليب تدريسهم لنقل الخبرة من تجارب الآخرين إلى بلادهم ومقر أعمالهم.
3) النظرة الجادة للمعلمين والعناية بمكانتهم اجتماعياً واقتصادياً، وهذه النظرة لها الأثر الأكبر في رفع حالتهم المعنوية وزيادة أدائهم وتحسين إنتاجهم (خلف الله، 2002، ص: 95- 96- 97).

**- تعقيب:**

إن التعلم الصفي الفعال هو التعلم الذي يكون مضبوطاً بإدارة البيئة التعليمية المناسبة وتنظيمها، والتي توفر للمتعلمين فرصاً أفضل للتعلم، حيث يشير مفهوم الإدارة الصفية إلى العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، ومن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطور إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى. (أبو جادو، 2006، ص: 348)

وإذا ما أريد للتعلم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية وفعالية فلا بد من إدارة صفية فعالة، ومن الأهمية إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهامه التعليمية.

ومن الاتجاهات الحديثة في الإدارة الصفية جعل الطالب مشاركاً في كل المهام المدرسية حيث تتوقف عملية إدارة الفصل على طبيعة المعلم نفسه إذ أن المعلم الديمقراطي هو الذي يؤمن بأهمية مشاركة التلاميذ له في التفكير والعمل من بداية الدرس حتى نهايته، وعلى إمكانات المعلم الذهنية وتمكنه من محتوى المادة العلمية، وعلى إتقان المعلم لأساليب وطرق التدريس، ومعرفة خصائص

ومطالب نمو التلاميذ، فالنمط الديمقراطي للإدارة الصفية أفضل من النمط التسلطي والتقليدي من حيث إقبال الطلبة على المعلم وعلى المدرسة برغبة صادقة وبهذا يزداد التفاعل فيما بينهم.

وحتى يصبح تقويم أداء المعلم أكثر واقعية ويفيد في صنع القرارات التربوية، وإحداث تغيرات هامة في سلوك الطلبة ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار جميع المتغيرات الحادثة داخل الصف الدراسي والتي تقع تحت سيطرة المعلم وخاصة تلك المتغيرات المرتبطة بالمعلم نفسه مثل تقبله لطلبته، وقدرته على التنظيم، وإدارته للموقف التعليمي داخل الصف الدراسي (فخرو، 2005، ص: 89).

# الفصل الخامس:

## منهج البحث وأدواته وإجراءاته:

أولاً- المجتمع الأصلي للبحث.

ثانياً- مسوغات اختيار عينة البحث.

ثالثاً- عينة البحث.

رابعاً- منهج البحث.

خامساً- أدوات البحث.

سادساً- إجراءات البحث.

سابعاً- الصعوبات التي واجهت الباحثة.

## أولاً- المجتمع الأصلي للبحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من مدرسي ومدرسات الفرع العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق والذين بلغ عددهم (760) مدرساً ومدرسة للعام الدراسي 2011/ 2012 وهم يتوزعون على النحو الآتي: مدرسو ومدرسات الفيزياء والكيمياء (206)، الرياضيات (255)، الفلسفة (96)، التاريخ (130)، الجغرافية (73).

## ثانياً- مسوغات اختيار عينة البحث:

تعتبر المرحلة الثانوية بشكل عام والمرحلة الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي بشكل خاص من المراحل الدراسية الهامة، فعن طريقها يتحدد مستقبل الطلاب والتخصص الجامعي الذي سوف يدرسونه، والمدرس في هذه المرحلة يلعب دوراً هاماً في ذلك من خلال شخصيته، أسلوبه في التفكير، نمط قيادته الصفية، تعامله مع الطلاب ومراعاة حاجاتهم واهتماماتهم، إتقان طريقته في التدريس وتقديم المنهاج الدراسي بشكل يضمن إيصال المعلومات للطلاب.

كما أن المدرس له دور هام في تكوين مستوى الطموح عند طلاب هذه المرحلة بما يتميز به من خبرات وتجارب واطلاعات واسعة على كل ما هو جديد، لذلك قامت الباحثة باختيار عينة بحثها من مدرسي المرحلة الثانوية العامة.

## ثالثاً- عينة البحث:

قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية طبقية غير مقصودة بلغ عددها (400) مدرساً ومدرسة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق، وكانت هذه العينة موزعة وفق متغيرات الجنس، التخصص الأكاديمي، الخبرة ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

أ. وفق متغير الجنس: (185) ذكور، (215) إناث.

ب. وفق متغير التخصص الأكاديمي: (190) الفرع العلمي، (210) الفرع الأدبي.

ج. وفق متغير الخبرة: (220) خبرة (1-15) سنة، (180) خبرة (16) سنة فما فوق.

وقد شملت هذه المدارس الثانوية معظم مناطق محافظة دمشق وهي موضحة في الجدول الآتي:

**جدول رقم (1): أسماء المناطق والمدارس الثانوية التي طبقت فيها أدوات البحث**

| اسم المنطقة | اسم الثانوية |
|---|---|
| الميدان | بهجت البيطار- عمر أبو ريشة- زين العابدين- الميدان المحدثة. |
| الزاهرة | الزاهرة المحدثة- الشيماء السعدية- بدر الدين عابدين. |
| البرامكة | أسعد عبد الله- فايز منصور- علي خلوف- الباسل. |

| اسم المنطقة | اسم الثانوية |
|---|---|
| كفرسوسة | عباس العقاد- خالد عنيز. |
| المخيم | اليرموك- البعث. |
| المزة | ابن رشد- أحمد اسكندر. |
| دمر | عدنان الطباع. |
| ركن الدين | ابن العميد. |
| برزة | مسلم عابدين. |
| جوبر | أنور كامل. |
| المالكي | سامي الدروبي. |
| المهاجرين | عادلة الجزائري. |
| الشيخ محي الدين | عبد الرحمن الشهبندر. |
| المزرعة | زكي الأرسوزي. |
| باب سريجة | زنوبيا- حسن الخراط. |
| التجهيز | جودت الهاشمي. |

## رابعاً- منهج البحث:

المنهج الذي استخدمته الباحثة هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يشير إلى مجموعة واسعة من الفعاليات التي تشترك في كونها تهدف إلى وصف المواقف أو الظواهر، وقد يكون هذا الوصف ضرورياً لاتخاذ قرار أو لدعم أغراض البحث، وهناك طرائق مختلفة في البحث الوصفي والدراسات الوصفية صعبة التصنيف كما يمكن لكل فئة أن تشمل عناصر تنتمي إلى فئات أخرى (حمصي، 2003، ص: 183).

ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث استخداماً وخاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية، ويهتم بجمع أوصاف دقيقة وعلمية للظاهرات المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره، بالإضافة إلى تحديد الممارسات الشائعة، والتعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وخرائط النمو والتطور، كما يهدف إلى دراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة (الحفيظ وباهي، 2000، ص: 96).

## خامساً- أدوات البحث:

**الأداة الأولى: مقياس أساليب التفكير:**

**وصف المقياس:**

وضع هذا المقياس كل من هاريسون وبرامسون وبارليت ومعاونيهم، الأساتذة في جامعة كاليفورنيا عام (1980)، وقد قام الباحث المصري مجدي عبد الكريم حبيب بإعداد الاختبار على البيئة المصرية والعربية ثم تمت عملية التقنين ووضع معايير على عينة كبيرة.

ويتكون هذا المقياس من (90) عبارة موزعة على (18) موقفاً من المواقف اليومية التي تواجه الفرد وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف تمثل كل عبارة حلاً لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها المقياس وهي:

1) الأسلوب التركيبي (The synthestitic style).
2) الأسلوب المثالي (The idealistic style).
3) الأسلوب العملي (The pragmatic style).
4) الأسلوب التحليلي (The analytic style).
5) الأسلوب الواقعي (The realistic style).

والمطلوب من المفحوص ترتيب الإجابات الخمس من خلال درجة انطباقها عليه بأن يكتب يسار كل عبارة الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليه (5، 4، 3، 2، 1) على اعتبار أن (5) تمثل السلوك الأكثر انطباقاً عليه و(1) تمثل السلوك الأقل انطباقاً عليه، والدرجة الكلية لكل أسلوب (90) درجة على أن تكون الدرجة الكلية للمقياس (270) درجة في الأساليب الخمسة. (المنصور، 2007، ص: 436- 437)

كما تحسب درجات كل أسلوب من أساليب التفكير على حدة مع مراعاة المعايير الآتية:

**جدول رقم (2): بروفيل التفكير على مقياس أساليب التفكير**

| الدرجات | بروفيل التفكير |
|---|---|
| 60 وأكثر في أسلوب واحد | أحادي البعد |
| 60 وأكثر في أسلوبين | ثنائي البعد |
| 60 وأكثر في ثلاثة أساليب | ثلاثي البعد |
| بين 48- 60 في الأساليب الخمسة | تفضيل مسطح |
| بين 60 - 66 على أي أسلوب | تفضيل معتدل |
| بين 66- 72 على أي أسلوب | تفضيل قوي |
| 72 وأكثر على أي أسلوب | تفضيل قوي جداً |
| بين 42- 48 على أي أسلوب | معارضة معتدلة |
| بين 36- 42 على أي أسلوب | معارضة قوية |
| 36 وأقل على أي أسلوب | معارضة قوية جداً |

ومن خلال الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في الأساليب الخمس يمكن الكشف عن الخصائص البنائية المختلفة لتفكيره على النحو الآتي:

- إذا حصل المفحوص على درجة 60 فأكثر في أسلوب واحد فقط فبروفيل التفكير هنا هو التفكير أحادي البعد.
- إذا حصل المفحوص على درجة 60 فأكثر في أسلوبين فقط فبروفيل التفكير هنا هو ثنائي البعد.
- إذا حصل المفحوص على درجة 60 فأكثر في ثلاث أساليب فبروفيل التفكير هنا هو التفكير ثلاثي البعد.
- إذا حصل المفحوص هنا على درجات تتراوح بين 48- 60 في أساليب التفكير الخمس فالبروفيل هنا هو التفكير المسطح.
- إذا حصل الفرد على درجة 60 فأكثر في أي من أساليب التفكير فسيكون لديه تفضيل معتدل لهذا الأسلوب معنى ذلك أن لديه ميل لاستخدام هذا الأسلوب أكثر من الأساليب الأخرى.
- إذا حصل الفرد على درجة 66 فأكثر فسيكون لديه تفضيل قوي لهذا الأسلوب معنى ذلك أنه يميل بكثرة لاستخدام هذا الأسلوب وفي أغلب المواقف وأحياناً يستخدمه بإفراط عندما لا يكون المدخل الأفضل.
- إذا حصل على درجة 72 درجة فأكثر فسيكون لديه تفضيل قوي جداً ما يشير إلى أن لديه أمر تكليف ذاتي باستخدام هذا الأسلوب بمعنى أنه يميل لاستخدام هذا الأسلوب واقعياً في جميع المواقف وقد يكثر من استخدامه أو يستخدم هذا الأسلوب في مواقف قد لا يكون فيها المدخل الأفضل.
- إذا حصل المفحوص على 48 فأقل في أي أسلوب فإن لديه مقاومة ومعارضة لهذا الأسلوب.
- إذا حصل على أقل من 42 فأقل فإن ليه معارضة قوية لهذا الأسلوب.
- إذا حصل المفحوص على 36 فأقل فهذا يعني أنه لا يهتم واقعياً وفعلياً باستخدام هذا الأسلوب في أي موقف حتى عندما يكون المدخل الأفضل تحت ظروف معينة. (حبيب، 1996، ص: 19-20-21)

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**1- الصدق:**

قامت الباحثة بحساب صدق التكوين الفرضي لمقياس أساليب التفكير عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على كل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة على عينة (ن=50) من مدرسي المرحلة الثانوية فكانت النتائج موضحة في الجدول الآتي:

**جدول رقم (3): صدق التكوين الفرضي لمقياس أساليب التفكير**

| | الأسلوب التركيبي | الأسلوب المثالي | الأسلوب العملي | الأسلوب التحليلي | الأسلوب الواقعي |
|---|---|---|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي | _ | 0,23- | 0,28-* | 0,22- | 0,09- |
| الأسلوب المثالي | | _ | 0,23 | 0,14- | 0,5-** |
| الأسلوب العملي | | | _ | 0,03- | 0,44-** |
| الأسلوب التحليلي | | | | _ | 0,25-** |
| الأسلوب الواقعي | | | | | _ |

يتضح من جدول رقم (3) الذي يوضح صدق التكوين الفرضي لمقياس أساليب التفكير النتائج التالية:

1) وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب التركيبي والأسلوب العملي حيث بلغ (0.28) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه كلما انخفضت درجة الأسلوب التركيبي ارتفعت درجة الأسلوب العملي.
2) وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب المثالي والأسلوب الواقعي حيث بلغ (0.5) عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أنه كلما انخفضت درجة الأسلوب المثالي ارتفعت درجة الأسلوب الواقعي.
3) وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب العملي والأسلوب الواقعي حيث بلغ (0.44) عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أنه كلما انخفضت درجة الأسلوب العملي ارتفعت درجة الأسلوب الواقعي.
4) وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب التحليلي والأسلوب الواقعي حيث بلغ (0.25) عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أنه كلما انخفضت درجة الأسلوب التحليلي ارتفعت درجة الأسلوب الواقعي.

**2- الثبات:**

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس أساليب التفكير عن طريق حساب ثبات كل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة بالإضافة إلى الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

**جدول رقم (4): قيمة الثبات لمقياس أساليب التفكير**

| | قيمة الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية | قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي | 0,79 | 0,77 |
| الأسلوب المثالي | 0,75 | 0,71 |
| الأسلوب العملي | 0,81 | 0,73 |
| الأسلوب التحليلي | 0,76 | 0,80 |
| الأسلوب الواقعي | 0,83 | 0,78 |
| الثبات الكلي للمقياس | 0,84 | 0,81 |

يتضح من جدول رقم (4) الذي يوضح قيمة الثبات لمقياس لأساليب التفكير أن جميع القيم عالية وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

**الأداة الثانية: مقياس أنماط الإدارة الصفية:**

**وصف المقياس:**

قامت الباحثة بتصميم هذا المقياس حيث يتكون من ثلاثة أنماط للإدارة الصفية وهي:

1) الإدارة التسلطية: المتمثلة في العبارات من (1) إلى (20).
2) الإدارة الديمقراطية: المتمثلة في العبارات من (21) إلى (40).
3) الإدارة الفوضوية: المتمثلة في العبارات من (41) إلى (60).

وكل نمط من هذه الأنماط فيه عبارات إيجابية وأخرى سلبية وتكون درجات العبارات الإيجابية على النحو الآتي:

نعم= 3، لا= 1، أحياناً:= 2.

أما درجات العبارات السلبية فهي:

نعم= 1، لا= 3، أحياناً= 2.

ويمكن تصنيف العبارات الإيجابية والسلبية في كل نمط في الجدول الآتي:

جدول رقم (5): العبارات الإيجابية والسلبية في مقياس أنماط الإدارة الصفية

| أنماط الإدارة الصفية | العبارات الإيجابية | العبارات السلبية |
| --- | --- | --- |
| الإدارة التسلطية | 1- 3- 4- 6- 11 | 2- 5- 7- 8- 9- 10- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20 |
| الإدارة الديمقراطية | 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 35- 36- 37- 38- 39- 40 | 32- 33- 34 |
| الإدارة الفوضوية | 50- 51- 57 | 41- 42- 43- 44- 45- 46- 47- 48- 49- 52- 53- 54- 55- 56- 58- 59- 60 |

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**1- الصدق:**

**1- صدق الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس أنماط الإدارة الصفية على عينة بلغت (50) مدرساً ومدرسة في المرحلة الثانوية العامة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لنمط الإدارة الصفية الذي تنتمي إليه العبارات فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (6): صدق الاتساق الداخلي لنمط الإدارة الصفية التسلطية

| رقم العبارة | قيمة الارتباط | رقم العبارة | قيمة الارتباط |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 0,37** | 11 | 0,35** |
| 2 | 0,56** | 12 | 0,43** |
| 3 | 0,33** | 13 | 0,61** |
| 4 | 0,55** | 14 | 0,42** |
| 5 | 0,65** | 15 | 0,44** |
| 6 | 0,39** | 16 | 0,57** |
| 7 | 0,59** | 17 | 0,51** |
| 8 | 0,72** | 18 | 0,42** |
| 9 | 0,37** | 19 | 0,51** |
| 10 | 0,43** | 20 | 0,35** |

يتضح من جدول رقم (6) الذي يوضح صدق الاتساق الداخلي لنمط الإدارة الصفية التسلطية أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (0,01).

**جدول رقم (7): صدق الاتساق الداخلي لنمط الإدارة الصفية الديمقراطية**

| رقم العبارة | قيمة الارتباط | رقم العبارة | قيمة الارتباط |
|---|---|---|---|
| 21 | 0,39** | 31 | 0,61** |
| 22 | 0,59** | 32 | 0,55** |
| 23 | 0,62** | 33 | 0,59** |
| 24 | 0,40** | 34 | 0,30** |
| 25 | 0,35** | 35 | 0,39** |
| 26 | 0,64** | 36 | 0,61** |
| 27 | 0,73** | 37 | 0,51** |
| 28 | 0,45** | 38 | 0,60** |
| 29 | 0,80** | 39 | 0,68** |
| 30 | 0,43** | 40 | 0,62** |

يتضح من جدول رقم (7) الذي يوضح صدق الاتساق الداخلي لنمط الإدارة الصفية الديمقراطية أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (0,01).

**جدول رقم (8): صدق الاتساق الداخلي لنمط الإدارة الصفية الفوضوية**

| رقم العبارة | قيمة الارتباط | رقم العبارة | قيمة الارتباط |
|---|---|---|---|
| 41 | 0,33** | 51 | 0,39** |
| 42 | 0,67** | 52 | 0,51** |
| 43 | 0,70** | 53 | 0,50** |
| 44 | 0,53** | 54 | 0,68** |
| 45 | 0,52** | 55 | 0,32** |
| 46 | 0,57** | 56 | 0,63** |
| 47 | 0,67** | 57 | 0,31** |
| 48 | 0,57** | 58 | 0,54** |
| 49 | 0,69** | 59 | 0,31** |
| 50 | 0,53** | 60 | 0,40** |

يتضح من جدول رقم (8) الذي يوضح صدق الاتساق الداخلي لنمط الإدارة الصفية الفوضوية أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (0,01).

**2- صدق التكوين الفرضي:**

قامت الباحثة بحساب صدق التكوين الفرضي لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أفراد العينة المذكورة والتي بلغت (50) مدرساً ومدرسة من مدرسي المرحلة الثانوية العامة وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات أنماط الإدارة الصفية الثلاثة (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

**جدول رقم (9): صدق التكوين الفرضي لمقياس أنماط الإدارة الصفية**

| | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|
| **الإدارة التسلطية** | _ | 0,12- | 0,42** |
| **الإدارة الديمقراطية** | | _ | 0,42-** |
| **الإدارة الفوضوية** | | | _ |

يتضح من جدول رقم (9) الذي يوضح صدق التكوين الفرضي لمقياس أنماط الإدارة الصفية النتائج التالية:

1) يوجد ارتباط موجب دال بين نمط الإدارة التسلطية ونمط الإدارة الفوضوية بلغ (0.42) عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجة الإدارة التسلطية ارتفعت درجة الإدارة الفوضوية.

2) يوجد ارتباط سالب دال بين نمط الإدارة الديمقراطية ونمط الإدارة الفوضوية بلغ (- 0.42) عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أنه كلما انخفضت درجة الإدارة الديمقراطية ارتفعت درجة الإدارة الفوضوية.

**3- صدق المحكمين:**

تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والتربية للحكم على مدى صلاحية وصدق بنود الاستبيان لقياس نمط الإدارة الصفية الذي تنتمي إليه، بعد وضع مجموعة من العبارات ثم عدلت بعض البنود بهدف التوضيح والتبسيط ثم أعيدت صياغة العبارات في ضوء ملاحظات المحكمين وتم عرض العبارات المعدلة في ملحق رقم (3)، والاستبيان في صورته النهائية في ملحق رقم (4).

**2- الثبات:**

قامت الباحثة بحساب ثبات كل نمط من أنماط الإدارة الصفية بالإضافة إلى الثبات الكلي للمقياس عن طريق استخدام التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (10): قيمة الثبات لمقياس أنماط الإدارة الصفية

| | قيمة الثبات باستخدام التجزئة النصفية | قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الإدارة التسلطية | 0,70 | 0,78 |
| الإدارة الديمقراطية | 0,87 | 0,84 |
| الإدارة الفوضوية | 0,81 | 0,79 |
| قيمة الثبات الكلي للمقياس | 0,88 | 0,84 |

يتضح من جدول رقم (10) الذي يوضح قيمة الثبات لمقياس أنماط الإدارة الصفية أن جميع القيم عالية وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

**سادساً- إجراءات البحث:**

1) تم أولاً كتابة الفصل الأول وهو التعريف بموضوع البحث الذي يتضمن: مقدمة البحث، مشكلة البحث ومسوغاته، أهميته، أهدافه، أسئلته، فرضياته، منهجه، مجتمعه الأصلي، عينته، أدواته، تعريفاته الإجرائية، ثم تحكيمه من قبل عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق.
2) اطلعت الباحثة على أهم مراجع الإطار النظري لجمع المعلومات منها.
3) قامت الباحثة بالعودة إلى أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث للاستفادة منها في البحث الحالي.
4) تم تحضير المقاييس الملائمة لموضوع البحث وهي:

أ. مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد مجدي عبد الكريم حبيب (1996).

ب. مقياس أنماط الإدارة الصفية / إعداد الباحثة.

وقامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للمقياسين وذلك بتطبيقهما على عينة من المدرسين في المرحلة الثانوية بلغت (50) مدرساً ومدرسة بالإضافة إلى التأكد من صدق مقياس أنماط الإدارة الصفية بطريقة صدق المحكمين وذلك بعرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق ثم قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة والمطلوبة في بنود المقياس.

5) قامت الباحثة بتحديد حجم المجتمع الأصلي الذي بلغ (760) مدرساً ومدرسة في المراحل الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي وذلك بالتعاون مع قسم الإحصاء في

مديرية التربية بمحافظة دمشق لتحديد حجم عينة البحث كما حددت أسماء المدارس التي ستطبق فيها أدوات البحث وقد شملت هذه المدارس معظم نواحي محافظة دمشق.

6) حددت الباحثة حجم عينة البحث وقد بلغت (400) مدرساً ومدرسة.
7) تم تطبيق أدوات البحث وهي مقياس أساليب التفكير ومقياس أنماط الإدارة الصفية على أفراد عينة البحث المذكورة.
8) فرغت النتائج وتم حسابها بالاستناد إلى مفاتيح التصحيح الخاصة كل مقياس وإدخالها في الحاسب الآلي لإجراء التحليل الإحصائي حسب القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.
9) فسرت الفرضيات وفقاً للنتائج التي انتهى إليها البحث.
10) كتبت الباحثة توصياتها ومقترحاتها بالنسبة للبحث الحالي.
11) وضعت الباحثة أهم المراجع التي عادت إليها باللغتين العربية والأجنبية.
12) قدمت الباحثة ملخصاً لبحثها باللغتين العربية والأجنبية ثم أضافت الملاحق التي هي عبارة عن نماذج للمقاييس المستخدمة في البحث.
13) عرضت الباحثة البحث على أستاذ متخصص في اللغة العربية وآخر متخصص في اللغة الانكليزية، لتدقيقه من الناحية اللغوية ووضع علامات الترقيم اللازمة.

## سابعاً- الصعوبات التي واجهت الباحثة:

توضح الباحثة الصعوبات التي واجهتها في البحث كما يلي:

1) صعوبة إيجاد مراجع البحث العربية والأجنبية، وخاصة فيما يتعلق بمراجع أساليب التفكير، حيث اضطرت الباحثة إلى شراء مراجع من أقطار عربية أخرى وهي الأردن ولبنان.
2) صعوبة إيجاد دراسات سابقة لها علاقة مباشرة بالبحث الحالي.
3) صعوبة التطبيق الميداني لأدوات البحث، حيث تكونت عينة البحث من المدرسين في المرحلة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق، وقد قامت الباحثة بتوزيع أدوات البحث على المدارس المحددة ولكنها لم تحصل على نفس عدد المقاييس الموزعة، بالإضافة إلى أن بعض المدرسين كان ينسى أن يملأ الفراغات الخاصة بالجنس وعدد سنوات التدريس والتخصص، الأمر الذي جعل الباحثة تبحث عن صاحب المقياس لتطلب منه كتابة هذه الفراغات.
4) لم تحصل الباحثة على أدوات البحث التي طبقتها في المدارس الثانوية العامة في يوم واحد، وإنما حصلت عليها بعد أسبوع من توزيعها في كل مدرسة.

5) اضطرت الباحثة إلى شرح كيفية الإجابة عن بنود مقياس أساليب التفكير للمدرسين في كل مدرسة بسبب صعوبة فهم طريقة الإجابة عليها.

6) من الصعوبات التي واجهت الباحثة عدم تعاون بعض المدرسين في بعض الأحيان وعدم رغبتهم في الإجابة على أي مقياس.

# الفصل السادس:

## عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

أولاً- أسئلة البحث.

ثانياً- فرضيات البحث.

مقترحات البحث.

بحوث ودراسات مقترحة.

## أولاً- أسئلة البحث:

**السؤال الأول: ما هو أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي)؟**

لمعرفة أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التفكير فكانت النتائج على النحو الآتي:

**جدول رقم (11): أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى توزع أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير**

| | الأسلوب التركيبي | الأسلوب المثالي | الأسلوب العملي | الأسلوب التحليلي | الأسلوب الواقعي |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | 52,68 | 53,47 | 54,82 | 54,16 | 54,84 |
| الانحراف المعياري | 5,36 | 5,32 | 5,52 | 5,84 | 5,89 |
| العينة | 400 | 400 | 400 | 400 | 400 |

**النتيجة:** يتضح من جدول رقم (11) أن أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير هو أسلوب التفكير الواقعي يليه أسلوب التفكير العملي.

**تعليق على نتيجة السؤال الأول:**

تختلف هذه النتيجة عن نتائج الدراسات السابقة الخاصة بأساليب التفكير مثل دراسة فايقة بدر (2007) حيث احتل الأسلوب التحليلي المرتبة الأولى يليه الأسلوب المثالي لدى أفراد عينة هذه الدراسة، كما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة ناصر اللهيبي (2009) حيث كان أسلوب التفكير المفضل لدى المعلمين والمعلمات هو الأسلوب المثالي يليه الأسلوب التحليلي، وقد يعود السبب في أن الأسلوب الواقعي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث إلى طبيعة المرحلة التي يعملون بها وهي المرحلة الثانوية التي تتطلب التعامل وفق سمات وخصائص الأسلوب الواقعي من حيث الاعتماد على الملاحظة، وتفضيل النواحي العلمية والواقعية.

**السؤال الثاني: ما هو أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة؟**

لمعرفة أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التفكير وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة فكانت النتائج على النحو الآتي:

أ- متغير الجنس:

**جدول رقم (12): أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى توزع أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير وفق متغير الجنس**

| | | الأسلوب التركيبي | الأسلوب المثالي | الأسلوب العملي | الأسلوب التحليلي | الأسلوب الواقعي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | المتوسط الحسابي | 51,72 | 54,08 | 54,15 | 53,57 | 55,36 |
| | الانحراف المعياري | 5,30 | 5,29 | 5,48 | 5,64 | 5,14 |
| | العينة | 185 | 185 | 185 | 185 | 185 |
| إناث | المتوسط الحسابي | 52,62 | 55,16 | 54,75 | 53,98 | 52,45 |
| | الانحراف المعياري | 5,90 | 5,32 | 5,55 | 6,02 | 5,45 |
| | العينة | 215 | 215 | 215 | 215 | 215 |

**النتيجة:** يتضح من جدول رقم (12) أن أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير وفق متغير الجنس هو الأسلوب الواقعي لدى الذكور، والأسلوب المثالي لدى الإناث.

بـ- متغير التخصص:

**جدول رقم (13): أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى توزع أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير وفق متغير التخصص**

| | | الأسلوب التركيبي | الأسلوب المثالي | الأسلوب العملي | الأسلوب التحليلي | الأسلوب الواقعي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | المتوسط الحسابي | 52,86 | 54,51 | 54,45 | 53,31 | 54,64 |
| | الانحراف المعياري | 5,86 | 5,26 | 5,52 | 5,78 | 5,12 |
| | العينة | 190 | 190 | 190 | 190 | 190 |
| مدرسو الفرع الأدبي | المتوسط الحسابي | 51,72 | 54,77 | 54,44 | 53,98 | 55,11 |
| | الانحراف المعياري | 5,39 | 5,38 | 5,53 | 5,67 | 5,68 |
| | العينة | 210 | 210 | 210 | 210 | 210 |

**النتيجة:** يتضح من جدول رقم (13) أن أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير وفق متغير التخصص هو الأسلوب الواقعي لدى كل من مدرسي الفرع العلمي والأدبي.

**ج- متغير الخبرة:**

**جدول رقم (14): أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى توزع أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير وفق متغير الخبرة**

| | | الأسلوب التركيبي | الأسلوب المثالي | الأسلوب العملي | الأسلوب التحليلي | الأسلوب الواقعي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | المتوسط الحسابي | 52,25 | 55,11 | 54,47 | 53,47 | 54,25 |
| | الانحراف المعياري | 5,88 | 5,55 | 5,63 | 5,85 | 5,82 |
| | العينة | 220 | 220 | 220 | 220 | 220 |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | المتوسط الحسابي | 52,11 | 53,92 | 54,58 | 52,80 | 56,02 |
| | الانحراف المعياري | 5,78 | 5,05 | 5,43 | 5,69 | 5,96 |
| | العينة | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 |

**النتيجة:** يتضح من جدول رقم (14) أن أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير وفق متغير الخبرة هو الأسلوب المثالي لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة، والأسلوب الواقعي لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق.

**تعليق على نتيجة السؤال الثاني:**

1) إن شيوع الأسلوب الواقعي لدى الذكور والأسلوب المثالي لدى الإناث يمكن تفسيره بأن المناخ الصفي والإدارة الصفية للمعلم قد تتأثر بعوامل أخرى غير أساليب التفكير مثل سمات الشخصية، ومهارات التفكير، والخبرات السابقة.

2) يمكن تفسير أن الأسلوب الواقعي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً لدى كل من مدرسي الفرع العلمي والأدبي بطبيعة المناهج الدراسية التي يدرسها معلمو كلا الفرعين، فهذه المناهج تتطلب الواقعية والعلمية والتجريب والملاحظة.

3) يمكن تفسير أن الأسلوب المثالي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة، والأسلوب الواقعي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق بأن الخبرة تلعب دوراً في أساليب تفكير المعلم، فالمعلمون الجدد كما أشارت بعض الدراسات غالباً ما يكون لديهم دافعية قوية للعمل، وميلاً إلى التوجه

المستقبلي، والتفكير في الأهداف وهذه الخصائص هي من سمات الأسلوب المثالي، أما المعلمون الأكثر خبرة فيكون تركيزهم على الاهتمام بالمادة الدراسية، وإتقان تدريسها وهو من سمات الأسلوب الواقعي.

**السؤال الثالث: ما هو نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية)؟**

لمعرفة نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط الإدارة الصفية فكانت النتائج على النحو الآتي:

**جدول رقم (15): نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية**

| | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | 34,30 | 32,68 | 26,72 |
| الانحراف المعياري | 5,19 | 5,74 | 4,31 |
| العينة | 400 | 400 | 400 |

**النتيجة:** يتضح من جدول رقم (15) أن نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية هو نمط الإدارة التسلطية يليه نمط الإدارة الديمقراطية.

**تعليق على نتيجة السؤال الثالث:**

تختلف هذه النتيجة عن جميع نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالإدارة الصفية، وتفسر الباحثة أن نمط الإدارة الصفية التسلطية هو الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث قد يعود لأسباب عدة منها: شخصية المعلم وأسلوبه التسلطي في التعامل، سلوكه المتعالي والمتشدد، عدم قدرته على التواصل مع الطلاب بفاعلية، عدم توفيره للبيئة الصفية التي تشجع الطلاب على التفاعل بطريقة إيجابية داخل الصف.

**السؤال الرابع: ما هو نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة؟**

لمعرفة نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط الإدارة الصفية وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة فكانت النتائج على النحو الآتي:

أ- متغير الجنس:

**جدول رقم (16): نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية وفق متغير الجنس**

| | | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|---|
| ذكور | المتوسط الحسابي | 35,51 | 30,24 | 30,19 |
| | الانحراف المعياري | 5,52 | 5,73 | 5,24 |
| | العينة | 185 | 185 | 185 |
| إناث | المتوسط الحسابي | 33,99 | 36,63 | 27,95 |
| | الانحراف المعياري | 4,81 | 5,36 | 3,31 |
| | العينة | 215 | 215 | 215 |

**النتيجة:** يتضح من جدول رقم (16) أن نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية وفق متغير الجنس هو نمط الإدارة التسلطية لدى الذكور، ونمط الإدارة الديمقراطية لدى الإناث.

ب- متغير التخصص:

**جدول رقم (17): نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية وفق متغير التخصص**

| | | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | المتوسط الحسابي | 34,76 | 28,24 | 28,66 |
| | الانحراف المعياري | 5,34 | 5,69 | 4,69 |
| | العينة | 190 | 190 | 190 |
| مدرسو الفرع الأدبي | المتوسط الحسابي | 34,89 | 28,39 | 29,30 |
| | الانحراف المعياري | 4,94 | 5,92 | 4,75 |
| | العينة | 210 | 210 | 210 |

**النتيجة:** يتضح من جدول رقم (17) أن نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) وفق متغير التخصص هو نمط الإدارة التسلطية لدى كل من مدرسي الفرع العلمي والأدبي.

ج- متغير الخبرة:

جدول رقم (18): نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية وفق متغير الخبرة

| | | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | المتوسط الحسابي | 35,78 | 30,20 | 30,09 |
| | الانحراف المعياري | 4,30 | 6,57 | 4,90 |
| | العينة | 220 | 220 | 220 |
| مدرسون ذوو خبرة (16) سنة فما فوق | المتوسط الحسابي | 34,10 | 35,93 | 28,23 |
| | الانحراف المعياري | 5,78 | 4,91 | 4,23 |
| | العينة | 180 | 180 | 180 |

**النتيجة:** يتضح من جدول رقم (18) أن نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) وفق متغير الخبرة هو نمط الإدارة التسلطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة، ونمط الإدارة الديمقراطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق.

**تعليق على نتيجة السؤال الرابع:**

1) إن شيوع نمط الإدارة التسلطية لدى الذكور، ونمط الإدارة الديمقراطية لدى الإناث يمكن تفسيره بأن جنس الطلاب يلعب دوراً في اتباع نمط معين من أنماط الإدارة الصفية، فمعظم المدارس التي يدرس فيها المدرسون من أفراد عينة البحث كان الطلاب فيها ذكوراً، أما المدارس التي تدرس فيها المدرسات فقد كان طلابها إناثاً.
2) قد يعود شيوع نمط الإدارة التسلطية لدى كل من مدرسي الفرع العلمي والأدبي إلى عوامل عدة منها: عدم تعاون الطلاب داخل الصف مع المدرس، بالإضافة إلى وجود طلاب عدوانيين يقومون بالشغب وإثارة الفوضى مما يدفع المدرس إلى اتباع هذا النمط من الإدارة.
3) إن شيوع نمط الإدارة التسلطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة، ونمط الإدارة الديمقراطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق يمكن تفسيره بأن الخبرة وسنوات التدريس، والتجارب التي يمر بها المدرس، والمهارات التي يكتسبها تلعب دوراً في نمط الإدارة الصفية الذي يتبعه المدرس.

## ثانياً- فرضيات البحث:

**الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق.**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أساليب التفكير (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـــ- الواقعي) وأنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) فكانت النتائج كالآتي:

**جدول رقم (19): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث**

| | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي<br>معامل الارتباط | 0,04− | 0,04 | 0,09− |
| مستوى الدلالة | 0,39 | 0,41 | 0,5 |
| الأسلوب المثالي<br>معامل الارتباط | 0,12**− | 0,15** | 0,21**− |
| الأسلوب العملي<br>معامل الارتباط | 0,27** | 0,02 | 0,6**− |
| الأسلوب التحليلي<br>معامل الارتباط | 0,05− | 0,28** | 0,16 |
| الأسلوب الواقعي<br>معامل الارتباط | 0,22**− | 0,13** | 0,18**− |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية، حيث يتضح من جدول رقم (19) النتائج التالية:

1) يوجد ارتباط سالب دال بين الأسلوب المثالي ونمط الإدارة التسلطية حيث بلغ (0,12) عند مستوى دلالة (0,01).
2) يوجد ارتباط موجب دال بين الأسلوب العملي ونمط الإدارة التسلطية حيث بلغ (0,27) عند مستوى دلالة (0,01).
3) يوجد ارتباط سالب دال بين الأسلوب الواقعي ونمط الإدارة التسلطية حيث بلغ (0,22) عند مستوى دلالة (0,01).
4) يوجد ارتباط موجب دال بين الأسلوب المثالي ونمط الإدارة الديمقراطية حيث بلغ (0,15) عند مستوى دلالة (0,01).

5) يوجد ارتباط موجب دال بين الأسلوب التحليلي ونمط الإدارة الديمقراطية حيث بلغ (0,28) عند مستوى دلالة (0,01).
6) يوجد ارتباط موجب دال بين الأسلوب الواقعي ونمط الإدارة الديمقراطية حيث بلغ (0,13) عند مستوى دلالة (0,01).
7) يوجد ارتباط سالب دال بين الأسلوب المثالي ونمط الإدارة الفوضوية حيث بلغ (0,21) عند مستوى دلالة (0,01).
8) يوجد ارتباط سالب دال بين الأسلوب العملي ونمط الإدارة الفوضوية حيث بلغ (0,6) عند مستوى دلالة (0,01).
9) يوجد ارتباط سالب دال بين الأسلوب الواقعي ونمط الإدارة الفوضوية حيث بلغ (0,18) عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتيجة الفرضية الأولى:**

1) تفسر الباحثة وجود ارتباط سالب دال بين كل من أسلوبي التفكير المثالي والواقعي ونمط الإدارة التسلطية بأنه كلما انخفضت درجة الأسلوب المثالي والواقعي ارتفعت درجة الإدارة التسلطية لدى أفراد عينة البحث، ويدل ذلك على أن خصائص هذين الأسلوبين تتعارض مع خصائص الإدارة التسلطية من حيث التعامل مع المواقف والأشخاص والمشكلات.
2) تفسر الباحثة وجود ارتباط موجب دال بين الأسلوب العملي ونمط الإدارة التسلطية بأنه كلما ارتفعت درجة الأسلوب العملي ارتفعت درجة الإدارة التسلطية، وهما يشتركان بنفس الخصائص من حيث التركيز على الجوانب العملية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف معينة دون الجوانب الأخرى.
3) تفسر الباحثة وجود ارتباط موجب بين كل من أساليب التفكير المثالي والتحليلي والواقعي ونمط الإدارة الديمقراطية بأنه كلما ارتفعت درجة الأسلوب المثالي والتحليلي والواقعي ارتفعت درجة الإدارة الديمقراطية، فالإدارة الديمقراطية تحتاج إلى مثل هذه الأساليب من حيث التعامل داخل الغرفة الصفية والتواصل مع الطلاب واستخدام أسلوب العمل التعاوني وحل المشكلات وبنفس الوقت الحفاظ على الاحترام بين المدرس والطالب وعلى الهدوء داخل الصف.
4) تفسر الباحثة وجود ارتباط سالب دال بين كل من أساليب التفكير المثالي والعملي والواقعي ونمط الإدارة الفوضوية بأنه كلما انخفضت درجة الأسلوب المثالي والعملي والواقعي ارتفعت درجة الإدارة الفوضوية، وهذا يعود إلى أن المدرس الذي تكون إدارته فوضوية

تنقصه صفات هذه الأساليب في التعامل فهو يمنح الطلاب الحرية الكاملة داخل الصف ولا يقوم بأي عمل أو جهد لتقويم سلوكهم ويقوم بنشاطات غير منظمة.

**الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أساليب التفكير (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) وأنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) لدى كل من الذكور والإناث فكانت النتائج كالآتي:

**أ- الذكور:**

**جدول رقم (20): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث الذكور (ن=185)**

| | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي / معامل الارتباط | 0,73** | 0,04 | 0,05 |
| الأسلوب المثالي / معامل الارتباط | 0,17*- | 0,25− | 0,07 |
| الأسلوب العملي / معامل الارتباط | 0,08− | 0,17− | 0,1− |
| الأسلوب التحليلي / معامل الارتباط | 0,16 | 0,09− | 0,42− |
| الأسلوب الواقعي / معامل الارتباط | 0,09 | 0,1 | 0,4 |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى الذكور، حيث يتضح من جدول رقم (20) النتائج التالية:

1) يوجد ارتباط موجب دال بين الأسلوب التركيبي ونمط الإدارة التسلطية حيث بلغ (0,73) عند مستوى دلالة (0,01).

2) يوجد ارتباط سالب دال بين الأسلوب المثالي ونمط الإدارة التسلطية حيث بلغ (−0,17) عند مستوى دلالة (0,05).

**بـــ- الإناث:**

**جدول رقم (21): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى أفراد عينة البحث الإناث (ن=215)**

| | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي<br>معامل الارتباط | 0,12 | 0,23 | 0,17 |
| الأسلوب المثالي<br>معامل الارتباط | 0,44 | 0,68 | 0,33**- |
| الأسلوب العملي<br>معامل الارتباط | 0,21 | 0,52 | 0,43 |
| الأسلوب التحليلي<br>معامل الارتباط | 0,19 | 0,34 | 0,63 |
| الأسلوب الواقعي<br>معامل الارتباط | 0,25- | 0,45 | 0,31 |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه يتضح من جدول رقم (21) وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب المثالي ونمط الإدارة الفوضوية لدى الإناث حيث بلغ (-0,33) عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتائج الفرضية الثانية:**

1) يفسر وجود ارتباط موجب دال بين الأسلوب التركيبي ونمط الإدارة التسلطية لدى فراد الذكور بأنه كلما ارتفعت درجة الأسلوب التركيبي ارتفعت درجة الإدارة التسلطية، وهذا الأسلوب يتوافق في بعض خصائصه مع خصائص الإدارة التسلطية من حيث الميل إلى التمسك بالرأي الخاص وعدم الاهتمام بالرأي الجماعي.

2) يفسر وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب المثالي ونمط الإدارة التسلطية لدى الذكور بأنه كلما انخفضت درجة الأسلوب المثالي ارتفعت درجة الإدارة التسلطية فهما يتعارضان في الصفات والخصائص، فالمدرس الذي تكون إدارته تسلطية لا يكون أسلوبه مثالياً من حيث الاهتمام بالطلاب، والتركيز على دوافع الإنجاز الفردي والجماعي.

3) يفسر وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب المثالي ونمط الإدارة الفوضوية لدى الإناث بأنه كلما انخفضت درجة الأسلوب المثالي ارتفعت درجة الإدارة الفوضوية، فالمدرسة التي لا تهتم بالطلاب وتتعامل معهم باحترام وتعتمد طريقة التعاون الجماعي في التدريس لا بد أن تكون إدارتها فوضوية من حيث عدم القيام بجهد مهم لتوجيه سلوك الطلاب والابتعاد عن التخطيط وإعطاء الطلاب كل الحرية في التصرف.

**الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير التخصص.**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أساليب التفكير (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هــ- الواقعي) وأنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) لدى كل من مدرسي الفرع العلمي والأدبي فكانت النتائج كالآتي:

**أ- مدرسو الفرع العلمي:**

**جدول رقم (22): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى مدرسي الفرع العلمي (ن=190)**

| | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي<br>معامل الارتباط | 0,15 | 0,38 | 0,23 |
| الأسلوب المثالي<br>معامل الارتباط | 0,18 | 0,24 | 0,55 |
| الأسلوب العملي<br>معامل الارتباط | 0,54 | 0,17 | 0,66 |
| الأسلوب التحليلي<br>معامل الارتباط | 0,13 | 0,42 | 0,22 |
| الأسلوب الواقعي<br>معامل الارتباط | 0,51 | 0,31 | -0,45** |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه يتضح من جدول رقم (22) وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب الواقعي ونمط الإدارة الفوضوية لدى مدرسي الفرع العلمي حيث بلغ (-0,45) عند مستوى دلالة (0,01).

**بـــ- مدرسو الفرع الأدبي:**

**جدول رقم (23): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى مدرسي الفرع الأدبي (ن=210)**

| | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي<br>معامل الارتباط | 0,56 | 0,27 | 0,19 |
| الأسلوب المثالي<br>معامل الارتباط | 0,16 | 0,64 | 0,28 |
| الأسلوب العملي<br>معامل الارتباط | 0,26 | 0,39 | 0,31 |
| الأسلوب التحليلي<br>معامل الارتباط | 0,34 | 0,13 | 0,53 |
| الأسلوب الواقعي<br>معامل الارتباط | 0,22 | 0,61** | 0,20 |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه يتضح من جدول رقم (23) وجود ارتباط موجب دال بين الأسلوب الواقعي ونمط الإدارة الديمقراطية لدى مدرسي الفرع الأدبي حيث بلغ (0,61) عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتائج الفرضية الثالثة:**

1) تفسر الباحثة وجود ارتباط سالب دال بين الأسلوب الواقعي ونمط الإدارة الفوضوية لدى مدرسي الفرع العلمي بأنه كلما انخفضت درجة الأسلوب الواقعي ارتفعت درجة الإدارة الفوضوية، فالمناهج الدراسية التي يدرسها مدرسو الفرع العلمي تتطلب استخدام الأسلوب الواقعي لأن هذه المناهج تتميز بالواقعية والعلمية، وعدم اتباع هذا الأسلوب في التدريس والالتزام به بدقة فإن الفوضى سوف تصبح الطابع الغالب على الصف.

2) تفسر الباحثة وجود ارتباط موجب دال بين الأسلوب الواقعي ونمط الإدارة الديمقراطية لدى مدرسي الفرع الأدبي بأنه كلما ارتفعت درجة الأسلوب الواقعي ارتفعت درجة الإدارة الديمقراطية، وقد يكون السبب في استخدام مدرسي الفرع الأدبي للأسلوب الواقعي هو توفر البيئة الصفية المساعدة على اتباع هذا الأسلوب.

**الفرضية الرابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير الخبرة.**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أساليب التفكير (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) وأنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) لدى كل من المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة والمدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق فكانت النتائج كالآتي:

**أ- المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة:**

**جدول رقم (24): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة (ن=220)**

| | | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي | معامل الارتباط | 0,15 | 0,22 | 0,43 |
| الأسلوب المثالي | معامل الارتباط | 0,38 | 0,17 | 0,51 |
| الأسلوب العملي | معامل الارتباط | 0,36** | 0,23 | 0,35 |
| الأسلوب التحليلي | معامل الارتباط | 0,14 | 0,26 | 0,15 |
| الأسلوب الواقعي | معامل الارتباط | 0,33 | 0,54 | 0,62 |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه يتضح من جدول رقم (24) وجود ارتباط موجب دال بين الأسلوب العملي ونمط الإدارة التسلطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة حيث بلغ (0,36) عند مستوى دلالة (0,01).

**بـــ- المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق:**

**جدول رقم (25): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق (ن=180)**

| | الإدارة التسلطية | الإدارة الديمقراطية | الإدارة الفوضوية |
|---|---|---|---|
| الأسلوب التركيبي / معامل الارتباط | 0,23 | 0,47 | 0,31 |
| الأسلوب المثالي / معامل الارتباط | 0,18 | 0,57 | 0,25 |
| الأسلوب العملي / معامل الارتباط | 0,41 | 0,51 | 0,32 |
| الأسلوب التحليلي / معامل الارتباط | 0,15 | 0,24** | 0,19 |
| الأسلوب الواقعي / معامل الارتباط | 0,21 | 0,39 | 0,66 |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه يتضح من جدول رقم (25) وجود ارتباط موجب دال بين الأسلوب التحليلي ونمط الإدارة الديمقراطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق حيث بلغ (0,24) عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتائج الفرضية الرابعة:**

1) يمكن تفسير وجود ارتباط موجب دال بين الأسلوب العملي ونمط الإدارة التسلطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة بأنه كلما ارتفعت درجة الأسلوب العملي ارتفعت درجة الإدارة التسلطية، فعدد سنوات الخبرة القليلة فرض على المدرس اتباع الأسلوب العملي والتركيز على النواحي العملية داخل الصف فقط دون التركيز على جوانب أخرى مثل التفاعل مع الطلاب، العمل الجماعي، العلاقات الإنسانية، الأمر الذي جعل نمط إدارته تسلطياً.

2) تفسر الباحثة وجود ارتباط موجب دال بين الأسلوب التحليلي ونمط الإدارة الديمقراطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق بأنه كلما ارتفعت درجة الأسلوب التحليلي ارتفعت درجة الإدارة الديمقراطية، فمهارات التدريس والخبرات التي اكتسبها هؤلاء المدرسين لعبت دوراً في اتباعهم الأسلوب التحليلي الذي يقوم على الالتزام بالدقة والنظام وحل المشكلات بطريقة منهجية مما يؤدي إلى سيادة نمط الإدارة الديمقراطية في الصف.

**الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـــ- الواقعي) تبعاً لمتغير الجنس.**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الأسلوب:

**أ- التركيبي:**

**جدول رقم (26): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب التركيبي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 185 | 51,72 | 5,30 | 398 | 1,59- | 0,6 | غير دال |
| إناث | 215 | 52,62 | 5,90 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الأسلوب التركيبي، حيث يتضح من جدول رقم (26) أن قيمة (ت) والتي بلغت (- 1,59) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,6).

**ب- المثالي:**

**جدول رقم (27): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المثالي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 185 | 54,08 | 5,29 | 398 | 2,02 | 0,01 | دال |
| إناث | 215 | 55,16 | 5,32 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الأسلوب المثالي لصالح الإناث، حيث يتضح من جدول رقم (27) أن قيمة (ت) والتي بلغت (2,02) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**ج- العملي:**

**جدول رقم (28): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب العملي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 185 | 54,15 | 5,48 | 398 | 1,07- | 0,14 | غير دال |
| إناث | 215 | 54,75 | 5,55 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الأسلوب العملي، حيث يتضح من جدول رقم (28) أن قيمة (ت) والتي بلغت (-1,07) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,14).

**د- التحليلي:**

**جدول رقم (29): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب التحليلي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 185 | 53,57 | 5,64 | 398 | -0,68 | 0,24 | غير دال |
| إناث | 215 | 53,98 | 6,02 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الأسلوب التحليلي، حيث يتضح من جدول رقم (29) أن قيمة (ت) والتي بلغت (- 0,68) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,24).

**هـ- الواقعي:**

**جدول رقم (30): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب الواقعي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 185 | 55,36 | 5,14 | 398 | 2,48 | 0,01 | دال |
| إناث | 215 | 52,45 | 5,45 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الأسلوب الواقعي لصالح الذكور، حيث يتضح من جدول رقم (30) أن قيمة (ت) والتي بلغت (2,48) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتائج الفرضية الخامسة:**

1) وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أسلوب التفكير المثالي لصالح الإناث، وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة ناصر اللهيبي (2009)، ونتيجة دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1996).
2) وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أسلوب التفكير الواقعي لصالح الذكور، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة ناصر اللهيبي (2009)، ونتيجة دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1996).

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الأسلوب التركيبي والعملي والتحليلي، وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة ناصر اللهيبي (2009)، وتختلف عن نتيجة دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1996) حيث تفوق المعلمون في الأسلوب التركيبي والعملي.

4) ترى الباحثة أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أسلوب التفكير المثالي لصالح الإناث قد يعزى إلى سمات الشخص المثالي التي توجد بدرجة عالية لديهن مثل الاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد للمجتمع ومراعاة أفكار ومشاعر الآخرين، كما أن التنشئة الاجتماعية للإناث لعبت دوراً في تكوين هذه السمات.

5) ترى الباحثة أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أسلوب التفكير الواقعي لصالح الذكور قد يعزى إلى أن الذكور يفكرون بطريقة واقعية ومنطقية أكثر من الإناث ويميلون إلى اختيار الحلول الواقعية للمشكلات التي تواجههم، وهذه الميول تشكلت عن طريق التربية الأسرية للذكور.

6) تفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أسلوب التفكير التركيبي والعملي والتحليلي أن كلا الجنسين يستخدمان طرائق متشابهة في التعامل مع الأشخاص والمواقف والمشكلات، كما أن طبيعة العمل المشتركة وهي التدريس تلعب دوراً في ذلك.

**الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي).**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في الأسلوب:

**أ- التركيبي:**

**جدول رقم (31): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين مدرسي الفرع العلمي والأدبي في الأسلوب التركيبي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | 190 | 52,86 | 5,86 | 398 | 1,66 | 0,21 | غير دال |
| مدرسو الفرع الأدبي | 210 | 51,72 | 5,39 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في الأسلوب التركيبي، حيث يتضح من جدول رقم (31) أن قيمة (ت) والتي بلغت (1,66) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,21).

**ب- المثالي:**

**جدول رقم (32): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين مدرسي الفرع العلمي والأدبي في الأسلوب المثالي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | 190 | 54,51 | 5,26 | 398 | 0,4- | 0,31 | غير دال |
| مدرسو الفرع الأدبي | 210 | 54,77 | 5,38 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في الأسلوب المثالي، حيث يتضح من جدول رقم (32) أن قيمة (ت) والتي بلغت (-0,4) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,31).

**ج- العملي:**

**جدول رقم (33): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين مدرسي الفرع العلمي والأدبي في الأسلوب العملي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | 190 | 54,45 | 5,52 | 398 | 0,02 | 0,4 | غير دال |
| مدرسو الفرع الأدبي | 210 | 54,44 | 5,53 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في الأسلوب العملي، حيث يتضح من جدول رقم (33) أن قيمة (ت) والتي بلغت (0,02) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,4).

**د- التحليلي:**

**جدول رقم (34): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين مدرسي الفرع العلمي والأدبي في الأسلوب التحليلي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | 190 | 53,31 | 5,78 | 398 | 1,07- | 0,14 | غير دال |
| مدرسو الفرع الأدبي | 210 | 53,98 | 5,67 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في الأسلوب التحليلي، حيث يتضح من جدول رقم (34) أن قيمة (ت) والتي بلغت (-1,07) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,14).

**هـ- الواقعي:**

**جدول رقم (35): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين مدرسي الفرع العلمي والأدبي في الأسلوب الواقعي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | 190 | 54,64 | 5,13 | 398 | 0,60- | 0,27 | غير دال |
| مدرسو الفرع الأدبي | 210 | 55,11 | 5,68 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في الأسلوب الواقعي، حيث يتضح من جدول رقم (35) أن قيمة (ت) والتي بلغت (–0,60) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,27).

**تعليق على نتائج الفرضية السادسة:**

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، بـ- المثالي، جـ- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي)، وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة ناصر اللهيبي (2009)، وتختلف عن نتيجة دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1996)، حيث تفوق معلمو الرياضيات والعلوم في التفكير التركيبي، ومعلمو الدراسات الاجتماعية في التفكير الواقعي، كما تختلف عن نتيجة دراسة حسين طاحون (2000)، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً في التفكير التركيبي لصالح ذوي التخصصات الأدبية والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية.

2) وتفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي) بأن كلا التخصصين يعملان في مرحلة دراسية واحدة وهي المرحلة الثانوية مما فرض عليهما تشابهاً في طريقة الاهتمام والتعامل مع المواقف والأشخاص والأحداث والمشكلات.

**الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، بـــ- المثالي، جـــ- العملي، د- التحليلي، هـــ- الواقعي) تبعاً لمتغير الخبرة.**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب:

**أ- التركيبي:**

**جدول رقم (36): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين المدرسين ذوي الخبرة (1-15)سنة وذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب التركيبي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | 220 | 52,25 | 5,88 | 398 | 0,25 | 0,4 | غير دال |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | 180 | 52,11 | 5,78 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب التركيبي، حيث يتضح من جدول رقم (36) أن قيمة (ت) والتي بلغت (0,25) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( 0,4).

**ب- المثالي:**

**جدول رقم (37): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين المدرسين ذوي الخبرة (1-15)سنة وذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب المثالي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | 220 | 55,11 | 5,55 | 398 | 2,22 | 0,01 | دال |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | 180 | 53,92 | 5,05 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب المثالي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة، حيث يتضح من جدول رقم (37) أن قيمة (ت) والتي بلغت (2,22) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( 0,01).

**ج- العملي:**

**جدول رقم (38): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين المدرسين ذوي الخبرة (1-15)سنة وذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب العملي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | 220 | 54,47 | 5,63 | 398 | 0,20- | 0,42 | غير دال |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | 180 | 54,58 | 5,43 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب العملي، حيث يتضح من جدول رقم (38) أن قيمة (ت) والتي بلغت (-0,20) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( 0,42).

**د- التحليلي:**

**جدول رقم (39): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين المدرسين ذوي الخبرة (1-15)سنة وذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب التحليلي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | 220 | 53,96 | 5,85 | 398 | 0,27 | 0,38 | غير دال |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | 180 | 52,80 | 5,69 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب التحليلي، حيث يتضح من جدول رقم (39) أن قيمة (ت) والتي بلغت (0,27) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( 0,38).

**هـــ- الواقعي:**

**جدول رقم (40): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين المدرسين ذوي الخبرة (1-15)سنة وذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب الواقعي لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | 220 | 54,25 | 5,82 | 398 | 2,15- | 0,01 | دال |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | 180 | 56,02 | 5,96 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب

الواقعي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق، حيث يتضح من جدول رقم (40) أن قيمة (ت) والتي بلغت (-2,15) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتائج الفرضية السابعة:**

1) وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب المثالي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة، وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1996)، وتختلف عن نتيجة دراسة ناصر اللهيبي (2009)، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير الخبرة.

2) وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب الواقعي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1996)، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين في الأسلوب التحليلي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب التركيبي والعملي والتحليلي، وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة ناصر اللهيبي (2009).

4) تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب المثالي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة بأن مستوى الطموح والدافعية والنظرة المثالية للواقع والتعامل بأسلوب مثالي تكون عالية في هذا العمر من مراحل العمل التدريسي.

5) تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 16) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في الأسلوب الواقعي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق بأن الخبرات والمعارف والتجارب التي اكتسبها هؤلاء المدرسين خلال مرحلة العمل التدريسي أثرت في أسلوب تفكيرهم ونظرتهم الواقعية للأمور.

6) تفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في

الأسلوب التركيبي والعملي والتحليلي بأن سمات هذه الأساليب هي أمور مشتركة ومطلوبة في العمل التدريسي مهما كانت المرحلة العمرية.

**الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، جـ- الفوضوية) تبعاً لمتغير الجنس.**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في نمط الإدارة:

**أ- التسلطية:**

**جدول رقم (41): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في نمط الإدارة التسلطية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 185 | 35,51 | 5,52 | 398 | 2,92 | 0,01 | دال |
| إناث | 215 | 33,99 | 4,81 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في نمط الإدارة التسلطية لصالح الذكور، حيث يتضح من جدول رقم (41) أن قيمة (ت) والتي بلغت (2,92) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**ب- الديمقراطية:**

**جدول رقم (42): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في نمط الإدارة الديمقراطية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 185 | 30,24 | 5,73 | 398 | 5,45 | 0,01 | دال |
| إناث | 215 | 36,63 | 5,36 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في نمط الإدارة الديمقراطية لصالح الإناث، حيث يتضح من جدول رقم (42) أن قيمة (ت) والتي بلغت (5,45) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**ج- الفوضوية:**

**جدول رقم (43): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في نمط الإدارة الفوضوية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 185 | 30,19 | 5,24 | 398 | 5,17 | 0,01 | دال |
| إناث | 215 | 27,95 | 3,31 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في نمط الإدارة الفوضوية لصالح الذكور، حيث يتضح من جدول رقم (43) أن قيمة (ت) والتي بلغت (5,17) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتائج الفرضية الثامنة:**

1) تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في نمط الإدارة التسلطية لصالح الذكور بعدة أسباب منها عدم تمكن المدرس من مادته، وميل بعض الطلاب العدوانيين إلى القيام بأعمال الشغب والفوضى داخل الصف، وخاصة أن هؤلاء المدرسين يدرسون في مدارس خاصة بالذكور.
2) تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في نمط الإدارة الديمقراطية لصالح الإناث إلى توافر جميع الشروط المناسبة للإدارة الديمقراطية كتعاون الطالبات مع المدرسة، واحترامهن لها، والعمل التعاوني داخل الصف بين المدرسة والطالبات.
3) تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في نمط الإدارة الفوضوية لصالح الذكور إلى أن الصفوف قد تكون مزدحمة بالطلاب، بالإضافة إلى ضعف اهتمام المدرس بعملية التدريس داخل الصف وعدم التزامه بالأنظمة والتعليمات الصفية.

**الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، جـ- الفوضوية) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي).**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في نمط الإدارة:

**أ- التسلطية:**

**جدول رقم (44): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين مدرسي الفرع العلمي والأدبي في نمط الإدارة التسلطية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | 190 | 34,76 | 5,34 | 398 | 0,24- | 0,4 | غير دال |
| مدرسو الفرع الأدبي | 210 | 34,89 | 4,94 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في نمط الإدارة التسلطية، حيث يتضح من جدول رقم (44) أن قيمة (ت) والتي بلغت (-0,24) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,4).

**ب- الديمقراطية:**

**جدول رقم (45): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين مدرسي الفرع العلمي والأدبي في نمط الإدارة الديمقراطية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | 190 | 28,24 | 5,69 | 398 | 0,21- | 0,41 | غير دال |
| مدرسو الفرع الأدبي | 210 | 28,39 | 5,92 | | | | |

**النتيجة:** تقبل الفرضية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في نمط الإدارة الديمقراطية، حيث يتضح من جدول رقم (45) أن قيمة (ت) والتي بلغت (-0,21) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,41).

**جـ- الفوضوية:**

**جدول رقم (46): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين مدرسي الفرع العلمي والأدبي في نمط الإدارة الفوضوية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسو الفرع العلمي | 190 | 28,66 | 4,69 | 398 | 2,34 | 0,01 | دال |
| مدرسو الفرع الأدبي | 210 | 29,30 | 4,75 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في نمط الإدارة الفوضوية لصالح مدرسي الفرع الأدبي، حيث يتضح من جدول رقم (46) أن قيمة (ت) والتي بلغت (2,34) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتائج الفرضية التاسعة:**

1) تفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في نمط الإدارة التسلطية ونمط الإدارة الديمقراطية بأن كلاهما يعمل في مرحلة تدريسية واحدة هي المرحلة الثانوية، والتي تتطلب أحياناً تعاملاً من نمط الإدارة التسلطية وأحياناً أخرى تعاملاً من نمط الإدارة الديمقراطية،

وذلك حسب طبيعة المواقف والظروف التعليمية داخل الغرفة الصفية، ودرجة اهتمام الطلاب وتعاونهم مع المدرس.

2) تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي الفرع العلمي ومتوسط درجات مدرسي الفرع الأدبي في نمط الإدارة الفوضوية لصالح مدرسي الفرع الأدبي بعدة أسباب منها تهاون بعض المدرسين في المادة التعليمية بسبب طبيعة المناهج الدراسية في الفرع الأدبي، والتي هي عبارة عن مواد نظرية تحتاج بنظرهم إلى الحفظ الآلي الصم فقط، ما يؤدي إلى تواكلهم في الاهتمام بالتخطيط للتدريس والإدارة الصفية بطريقة جيدة، وإلى اتكالهم على الطالب وتركيزهم على حفظه للمعلومات والمعارف فقط.

**الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) تبعاً لمتغير الخبرة.**

للتحقق من الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة:

**أ- التسلطية:**

**جدول رقم (47): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين المدرسين ذوي الخبرة (1-15)سنة وذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة التسلطية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | 220 | 35,78 | 4,30 | 398 | 3,25- | 0,01 | دال |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | 180 | 34,10 | 5,78 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة التسلطية لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة، حيث يتضح من جدول رقم (47) أن قيمة (ت) والتي بلغت (-3,25) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**ب- الديمقراطية:**

**جدول رقم (48): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين المدرسين ذوي الخبرة (1-15)سنة وذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة الديمقراطية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | 220 | 30,20 | 6,57 | 398 | 6,51 | 0,01 | دال |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | 180 | 35,93 | 4,91 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة الديمقراطية لصالح المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق، حيث يتضح من جدول رقم (48) أن قيمة (ت) والتي بلغت (6,51) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**ج- الفوضوية:**

**جدول رقم (49): قيمة (T.Test) والمتوسطات الحسابية للفروق بين المدرسين ذوي الخبرة (1-15)سنة وذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة الفوضوية لدى أفراد عينة البحث**

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدرسون ذوو خبرة (1-15) سنة | 220 | 30,09 | 4,90 | 398 | 3,81 | 0,01 | دال |
| مدرسون ذوو خبرة (16)سنة فما فوق | 180 | 28,23 | 4,23 | | | | |

**النتيجة:** ترفض الفرضية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة الفوضوية لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة، حيث يتضح من جدول رقم (49) أن قيمة (ت) والتي بلغت (3,81) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

**تعليق على نتائج الفرضية العاشرة:**

1) تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة التسلطية ونمط الإدارة الفوضوية لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة بأن الخبرة والمستوى العمري يلعبان دوراً في نمط الإدارة الصفية، يضاف إلى ذلك أن المدرسين في هذه المرحلة العمرية لا يزالون في طور استكمال الكفايات والمهارات التدريسية وكل ما يحتاجه التدريس الفعال والإدارة الصفية الناجحة.
2) تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة ومتوسط درجات المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق في نمط الإدارة الديمقراطية لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة بأن الخبرات ومهارات التدريس ومهارات الإدارة الصفية التي اكتسبوها خلال مراحل العمر السابقة لعبت دوراً في نمط إدارتهم الصفية.

**ـ مقترحات البحث:**

تقترح الباحثة ما يلي:

1) زيادة الاهتمام بدراسة أساليب التفكير عند المدرسين في مختلف المراحل التعليمية.
2) إعداد دورات تدريبية تنمي أساليب التفكير والإدارة الصفية المرغوب فيها لدى المدرسين.
3) إعداد المدرس إعداداً تربوياً سليماً وتمكينه من توظيف العلوم النفسية بشكل عام وأساليب التفكير بشكل خاص في الإدارة الصفية.
4) تقليل عدد الطلاب في الصف بحيث لا يزيد عن عشرين طالباً لكي يتمكن المدرس من قيادة الصف بطريقة فعالة ومنظمة تحقق أهداف العملية التربوية (التعليمية- التعلمية).
5) تطوير طرائق التدريس والاهتمام بها ومواكبة المدرسين لأحدث هذه الطرائق من أجل مسايرة تطورات العصر الحديث.
6) إطلاع المدرسين باستمرار على كل ما هو جديد في قضايا علم النفس التربوي والإدارة الصفية.
7) إلمام المدرسين بنظريات التعلم لأن ذلك يمكنهم من التخطيط لعملية تعليمية منظمة مبنية على علاقات إنسانية سوية مستندة على ركائز سليمة.
8) إلمام المدرسين بمادتهم العلمية إلماماً كافياً يمكنهم من إتقان عملية التدريس بكل جوانبها بالإضافة إلى إتقان الإدارة الصفية.
9) الاهتمام بوضع مناهج دراسية تساعد المدرس على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية كما تحفز الطلاب على الدافعية للتعلم والعمل التعاوني داخل الغرفة الصفية.
10) إعداد برامج تدريبية تكسب المدرس الثقة بالنفس وتساعده على معرفة الجديد من المعلومات كما تساعده على تطوير شخصيته وأساليب ومهارات تفكيره.

كما تقترح الباحثة أن يقوم المدرس بالممارسات الصفية التالية من أجل خلق مناخ إيجابي يساعد الطلبة على الاندماج في الموقف التعليمي:

1) تجنب أن يسود المناخ الدفاعي في غرفة الصف والذي تظهره سلوكات مثل: الجو الصفي غير المتسامح، والسلوك المتعالي للمعلم، والسلوك المتشدد والمتعصب، وعدم الاهتمام بمشكلات الطلاب، والسيطرة على أفكار الطلبة ومشاعرهم، وسيادة نمط الإدارة التسلطية، وغياب الإدارة الديمقراطية، وسيادة الجو التنافسي غير النظيف.
2) العمل على إزالة الأسباب التي تؤدي إلى النزاعات داخل غرفة الصف.
3) تشجيع الطلاب على المشاركة في المواقف التعليمية وتعزيز السلوك الإيجابي لديهم.

4) تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية في إدارة الصف واعتماد الأساليب الديمقراطية.
5) الإعداد الجيد للتدريس، وتنويع الأنشطة التعليمية داخل الموقف التعليمي.
6) تشجيع الطلاب على المشاركة في اتخاذ القرارات وتقبل مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم.
7) التعرف على مشكلات الطلاب ودراستها والعمل على إيجاد حلول لها.
8) تنظيم الأنشطة بحيث تأخذ الطابع الجماعي، وتشجع المشاركة في اتخاذ القرارات.
9) تعزيز العلاقات بينه وبين الطلاب من خلال تطوير مهارات الاتصال الفعال الذي يعمل على حل الصراعات بين الطالب والمعلم بطريقة ديمقراطية مفيدة للطرفين.

**بحوث ودراسات مقترحة:**

تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية:

1) أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التفكير عند المدرسين.
2) أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التدريس.
3) أساليب التفكير وعلاقتها بمهارة التواصل الصفي.
4) أساليب التفكير وأثرها على الرضا المهني عند المدرسين.
5) مهارات التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية.
6) التفكير الإبداعي وعلاقته بمهارات التدريس.
7) خصائص المدرس الناجح وعلاقتها بالإدارة الصفية الديمقراطية.
8) أنماط الإدارة الصفية وأثرها على التحصيل الدراسي.
9) أنماط الإدارة الصفية وأثرها على التفاعل الصفي.
10) أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بسمات الشخصية عند المدرسين.

# ملخص البحث باللغة العربية

**عنوان البحث:** أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية.

**1- مشكلة البحث ومسوغاته:** تم تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي: هل توجد علاقة بين أساليب تفكير مدرسي المرحلة الثانوية العامة (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وأنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية)؟

**2- أهمية البحث:** تعد دراسة أساليب التفكير والتعرف عليها هامة وعلى الأخص بالنسبة للمدرسين فأسلوب تفكير المدرس له دور في طريقة قيادته للصف ذلك أن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية ممكن من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المدرس وطلابه.

**3- أهداف البحث:** يهدف البحث التعرف إلى:

1) أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي).
2) أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة.
3) الفروق في هذه الأساليب وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة.
4) نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية).
5) نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة.
6) الفروق في هذه الأنماط وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة.

**4- أسئلة البحث:**

1) ما هو أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي)؟
2) ما هو أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة؟
3) ما هو نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية)؟
4) ما هو نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) وفق متغيرات الجنس، التخصص، الخبرة؟

**5- فرضيات البحث:**

1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق.
2) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.
3) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير التخصص.
4) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق تبعاً لمتغير الخبرة.
5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير الجنس.
6) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي).
7) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين (أ- التركيبي، ب- المثالي، ج- العملي، د- التحليلي، هـ- الواقعي) تبعاً لمتغير الخبرة.
8) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) تبعاً لمتغير الجنس.
9) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي).
10) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية (أ- التسلطية، ب- الديمقراطية، ج- الفوضوية) تبعاً لمتغير الخبرة.

**6- منهج البحث:** المنهج الذي استخدمته الباحثة في دراستها هو المنهج الوصفي التحليلي وهو ذلك المنهج الذي يهدف إلى وصف وضع قائم، أو حالة راهنة، وصفاً كمياً من خلال تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات.

7- **المجتمع الأصلي للبحث:** هو عبارة عن المدرسين والمدرسات في المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق والبالغ عددهم (760) مدرساً ومدرسة في الفرعين العلمي والأدبي وذلك في الاختصاصات التالية:

أ. الفرع العلمي: الفيزياء والكيمياء: (206) مدرساً ومدرسة، الرياضيات: (255) مدرساً ومدرسة.

ب. الفرع الأدبي: الفلسفة: (96) مدرساً ومدرسة، التاريخ: (130) مدرساً ومدرسة، الجغرافية: (73) مدرساً ومدرسة.

8- **عينة البحث:** قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية طبقية بلغ مجموعها (400) مدرساً ومدرسة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق وهي موزعة على النحو الآتي:

أ. وفق متغير الجنس: (185) ذكور، (215) إناث.

ب. وفق متغير التخصص الأكاديمي: (190) الفرع العلمي، (210) الفرع الأدبي.

ج. وفق متغير الخبرة: (220) خبرة (1- 15) سنة، (180) خبرة (16) سنة فما فوق.

9- **أدوات البحث:** استخدمت الباحثة في بحثها الأدوات التالية:

1) مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون / إعداد مجدي عبد الكريم حبيب (1996).

2) مقياس أنماط الإدارة الصفية / إعداد الباحثة.

10- **متغيرات البحث:** يمكن تحديد متغيرات البحث على النحو الآتي:

1) المتغير المستقل: أساليب التفكير.

2) المتغير التابع: أنماط الإدارة الصفية.

3) المتغير التصنيفي: ويشمل:

أ. الجنس: ذكور وإناث.

ب. الاختصاص: مدرسو الفرع العلمي ومدرسو الفرع الأدبي.

ج. الخبرة: مدرسون ذوو خبرة (1- 15) سنة، ومدرسون ذوو خبرة (16) سنة فما فوق.

11- **حدود البحث:**

1) الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الممتدة من 30/ 9/ 2011 إلى 30/ 1/ 2012.

2) الحدود المكانية: طبقت أدوات البحث على عينة من مدرسي المرحلة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق.

3) الحدود البشرية: طبق البحث على عينة عشوائية طبقية من مدرسي المرحلة الثانوية العامة وبلغ مجموعها (400) مدرساً ومدرسة.

4) الحدود الموضوعية: تناول البحث دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية وتم قياسها من خلال أدوات البحث المستخدمة.

**12- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

قامت الباحثة بتعريف كل من أساليب التفكير، الإدارة الصفية، أنماط الإدارة الصفية تعريفاً نظرياً وإجرائياً.

**13- نتائج البحث:**

**أ- فيما يتعلق بأسئلة البحث:**

1) أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) هو أسلوب التفكير الواقعي، يليه أسلوب التفكير العملي.

2) أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي):

أ- وفق متغير الجنس هو الأسلوب الواقعي لدى الذكور، والأسلوب المثالي لدى الإناث.

بــ- وفق متغير التخصص هو الأسلوب الواقعي لدى كل من مدرسي الفرع العلمي والأدبي.

ج- وفق متغير الخبرة هو الأسلوب المثالي لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة، والأسلوب الواقعي لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق.

3) نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية) نمط الإدارة التسلطية يليه نمط الإدارة الديمقراطية.

4) نمط الإدارة الصفية الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث على مقياس أنماط الإدارة الصفية (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية):

أ- وفق متغير الجنس هو نمط الإدارة التسلطية لدى الذكور، ونمط الإدارة الديمقراطية لدى الإناث.

بــ- وفق متغير التخصص هو نمط الإدارة التسلطية لدى كل من مدرسي الفرع العلمي والأدبي.

ج- وفق متغير الخبرة هو نمط الإدارة التسلطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة، ونمط الإدارة الديمقراطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق.

**ب- فيما يتعلق بفرضيات البحث:**

1) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير (المثالي، العملي، الواقعي) ونمط الإدارة التسلطية والفوضوية، وبين أسلوب التفكير (المثالي، التحليلي، الواقعي) ونمط الإدارة الديمقراطية.

2) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير (التركيبي، المثالي) ونمط الإدارة التسلطية لدى الذكور، وبين أسلوب التفكير المثالي ونمط الإدارة الفوضوية لدى الإناث.

3) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير الواقعي ونمط الإدارة الفوضوية لدى مدرسي الفرع العلمي، وبين أسلوب التفكير الواقعي ونمط الإدارة الديمقراطية لدى مدرسي الفرع الأدبي.

4) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير العملي ونمط الإدارة التسلطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (1-15) سنة، وبين أسلوب التفكير التحليلي ونمط الإدارة الديمقراطية لدى المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق.

5) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين تبعاً لمتغير الجنس في الأسلوب المثالي لصالح الإناث، وفي الأسلوب الواقعي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين تبعاً لمتغير الجنس في أسلوب التفكير التركيبي والعملي والتحليلي.

6) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الفرع العلمي والأدبي).

7) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين تبعاً لمتغير الخبرة في الأسلوب المثالي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة، وفي الأسلوب الواقعي لصالح المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تفكير المدرسين تبعاً لمتغير الخبرة في أسلوب التفكير التركيبي والعملي والتحليلي.

8) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية تبعاً لمتغير الجنس في نمط الإدارة التسلطية والفوضوية لصالح الذكور، وفي نمط الإدارة الديمقراطية لصالح الإناث.

9) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي في نمط الإدارة الفوضوية لصالح مدرسي الفرع الأدبي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي في نمط الإدارة التسلطية والديمقراطية.

10) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي في نمط الإدارة التسلطية والفوضوية لصالح المدرسين ذوي الخبرة (1- 15) سنة، وفي نمط الإدارة الديمقراطية لصالح المدرسين ذوي الخبرة (16) سنة فما فوق.

Abstract

**The research title:** The thinking styles and their relation with the classroom management.

1. **The research problem:** It is determined in this question: is there relationship between the thinking styles (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic) and the types of the classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management) of the secondary school teacher?
2. **The research importance:** The study of the thinking styles is considered important, specially to the teachers, that the teacher's thinking styles is important in his classroom management.

In addition, the determination of the important of the classroom in the teaching action is possible by the action of class teaching form positive reaction between teacher and students.

3. **The research goals:** The research purposes to knowing:
   1) The thinking style which is the most governing of the research sample at the measure of thinking styles (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic).
   2) The thinking style which is the most governing of the research sample at the measure of thinking styles (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic) according to sex, specialization, and experience variables.
   3) The differences in this styles according to sex, specialization, and experience variables.
   4) The type of the classroom management which is the most governing of the research sample at the measure of types of classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management).
   5) The type of the classroom management which is the most governing of the research sample at the measure of types of classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management) according to sex, specialization, and experience variables.
   6) The differences in this types according to sex, specialization, and experience variables.
4. **The research questions:**
   1) What is the thinking style which is the most governing of the research sample at the measure of thinking styles (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic)?
   2) What is the thinking style which is the most governing of the research sample at the measure of thinking styles (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic) according to sex, specialization, and experience variables?

3) What is the type of the classroom management which is the most governing of the research sample at the measure of types of classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management)?
4) What is the type of the classroom management which is the most governing of the research sample at the measure of types of classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management) according to sex, specialization, and experience variables?

5. **The research hypotheses:**
   1) There is no significant relationship between the thinking styles and the types of the classroom management.
   2) There is no significant relationship between the thinking styles and the types of the classroom management according to the sex variable.
   3) There is no significant relationship between the thinking styles and the types of the classroom management according to the specialization variable.
   4) There is no significant relationship between the thinking styles and the types of the classroom management according to the experience variable.
   5) There is no differences in the thinking styles of the teacher (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic) according to the sex variable.
   6) There is no differences in the thinking styles of the teacher (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic) according to the specialization variable.
   7) There is no differences in the thinking styles of the teacher (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic) according to the experience variable.
   8) There is no differences in the types of classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management) according to the sex variable.
   9) There is no differences in the types of classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management) according to the according to the specialization variable.
   10) There is no differences in the types of classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management) according to the according to the experience variable.
6. **The research methodology:** It is the descriptive analytic methodology. It refers to the great group of actions which purposes to description the

positions or phenomenons. This description maybe is necessary to make decision or supporting the research goals.

There are difference ways in description research. The descriptive studies are difficult classified. Every category can include races which join on other categories.

7. **The research origin society:** It is the teachers in secondary schools in Damascus. They are (760) teachers in two specialization:
   1) Scientific specialization: (206) physics and chemic, (200) mathematic teachers.
   2) Literary specialization: (96) philosophy, (130) history, (74) geography teachers.
8. **The research sample:** It is random stratified sample, and it is (400) teachers in secondary schools in Damascus. It is ordered at next form:
   1) According to the sex variable: (185) male, and (215) female.
   2) According to the specialization variable: (190) scientific specialization, and (210) literary specialization.
   3) According to the experience variable: (220) experience from (1) to (15) years, and (180) experience (16) years and so much.
9. **The research tools:**
   1) Thinking styles measure / prepared by Harrison and Bramson.
   2) Types of the classroom management measure / prepared by researcher.
10. **The research variables:**
   1) The independent variable: Thinking styles.
   2) The dependent variable: Types of the classroom management.
   3) The classification variable: it includes :
      A. Sex variable: male and female.
      B. Specialization variable: scientific and literary variable.
      C. Experience variable: experience from (1) to (15) years and experience (16) years and so much.
11. **The research limits:**
   1) The time limits: the research tools are applied from 30/ 9/ 2012 to 30/ 1/ 2012.
   2) The location limits: the research tools are applied at the sample of the teacher of the secondary schools in Damascus.
   3) The human limits: the research is applied at the random stratified sample of the teacher of the secondary schools, this sample is (400) teachers.
   4) The objective limits: The research studies thinking styles and their relation with the types of the classroom management.

**12.The research idioms:**

The researcher defined the thinking styles, classroom management, and the types of the classroom management.

**13.The research results:**

**First: The research questions:**

1) The thinking style which is the most governing of the research sample at the measure of thinking styles (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic) is the realistic style then the pragmatic style.
2) The thinking style which is the most governing of the research sample at the measure of thinking styles:

   A- according to the sex variable: realistic style for male, and idealistic style for female.

   B- according to the specialization variable: realistic style for scientific, and literary specialization.

   C- according to the experience variable: idealistic style for experience from (1) to (15) years, and realistic style for experience (16) years and so much.

3) The type of the classroom management which is the most governing of the research sample at the measure of types of classroom management (autocratic, democratic, liaises- faire management) is the autocratic type then the democratic type .
4) The type of the classroom management which is the most governing of the research sample at the measure of types of classroom management:
   A- according to the sex variable: autocratic management for male, and democratic management for female.

   B- according to the specialization variable: autocratic management for scientific, and literary specialization.

   C- according to the experience variable: autocratic management for experience from (1) to (15) years, and democratic management for experience (16) years and so much.

**Second: research hypotheses**

1) There is significant relationship between the thinking styles (idealistic, pragmatic, and realistic) and the (autocratic, and liaises- faire) management, and there is significant relationship between the thinking styles (idealistic, analytic, and realistic) and the democratic management.
2) There is significant relationship between the thinking styles (synthestitic, and idealistic) and the autocratic management for male, and there is significant relationship between the idealistic style and liaises- faire management for female.

3) There is significant relationship between the realistic style and liaises- faire management for scientific specialization , and There is significant relationship between the realistic style and democratic management for literary specialization.
4) There is significant relationship between the pragmatic style and autocratic management for experience from (1) to (15) years, and There is significant relationship between the analytic style and democratic management.
5) There is differences in the thinking styles of the teacher according to the sex variable in idealistic style for female, and in realistic style for male, and there is no differences in the thinking styles of the teacher according to the sex variable in synthestitic, pragmatic, and Analytic.
6) There is no differences in the thinking styles of the teacher (synthestitic, idealistic, pragmatic, analytic, and realistic) according to the specialization variable.
7) There is differences in the thinking styles of the teacher according to the experience variable in idealistic style for experience from (1) to (15) years, and in realistic style for experience (16) years and so much, and there is no differences in the thinking styles of the teacher according to the sex variable in synthestitic, pragmatic, and Analytic.
8) There is differences in the types of classroom management according to the sex variable in autocratic, and liaises- faire management for male, and in democratic management for female.
9) There is differences in the types of classroom management according to the specialization variable in liaises- faire management for literary specialization, and there is no differences in the types of classroom management according to the specialization variable in autocratic, and democratic management.
10) There is differences in the types of classroom management according to the experience variable in autocratic, and liaises- faire management for experience from (1) to (15) years, and in democratic management for experience (16) years and so much.

# مراجع البحث

## أولاً- المراجع العربية.

## ثانياً- المراجع الأجنبية.

# مـراجـع الـبـحـث

## أولاً- المراجع العربية:


- إبراهيم، مجدي، (2004): موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان.
- أبو المعاطي، يوسف، (2005): أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (15)، العدد (49)، القاهرة.
- أبو جادو، صالح، (2006): علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة، عمان.
- أبو جلالة (صبحي)، عليمات (محمد)، (2001): أساليب التدريس العامة والمعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت.
- أبو رياش، حسين، (2007): التعلم المعرفي، دار المسيرة، عمان.
- أبو علام، رجاء، (1993): علم النفس التربوي، ط6، دار القلم، الكويت.
- أبو علام، رجاء، (2005): تقويم التعلم، دار المسيرة، عمان.
- أبو هاشم (محمد السيد)، كمال (صافيناز)، (2008): أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- أبو هاشم، محمد السيد، (2007): الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- إسماعيل (وداد)، عبده (ياسر)، (2008): أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، المجلد (2)، العدد (1)، دمشق.
- الأعسر، صفاء، (1998): تعليم من أجل التفكير، دار قباء، القاهرة.
- الأعسر، صفاء، (2000): الإبداع في حل المشكلات، دار قباء، القاهرة.
- بدر، فايقة، (2007): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (17)، العدد (54)، القاهرة.
- بدران، داليا، (2009): الكفايات التدريسية لمعلمي الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق.
- بشارة، جبرائيل، (2009): المعلم في مدرسة المستقبل، الدار العامرة، دمشق.
- التميمي، مهدي، (2007): مهارات التعليم، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان.
- جابر، جابر عبد الحميد، (1986): مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جمعة، باسمة، (2010): درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق.

- جنادي، لينة، (2003): التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمشق.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، (1995): دراسات في أساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، (1996): التفكير (الأسس النظرية والاستراتيجية)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، (2003): تعليم التفكير في عصر المعلومات، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الحفيظ (إخلاص)، باهي (مصطفى)، (2000): طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- الحلاق (هشام)، النصراوي (مزيد)، (2008): كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقاً للمتعلم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
- حمدان، محمد زياد، (1998): التعلم المدرسي: تحفيزه وإدارته وقياسه التربوي، عمان، دار التربية الحديثة، عمان.
- حمصي، أنطون، (2003): أصول البحث في علم النفس، ط3، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- حميدة، إمام مختار وآخرون، (2000): مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- الحيلة، محمد، (2002): تكنولوجيا من أجل تنمية التفكير، دار المسيرة، عمان.
- خزام، نجيب، (1996): البنية العاملية لصورة عربية من استبيان بافيو للفروق الفردية في طرق التفكير، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (6)، العدد (14)، القاهرة.
- خطاب، علي ماهر، (2001): القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- الخطابية، ماجد وآخرون، (2002): التفاعل الصفي، دار الشروق، عمان.
- خلف الله، سلمان، (2002): المرشد في التدريس، دار جهينة، عمان.
- الخليلي، أمل، (2005أ): الطفل ومهارات التفكير، دار صفاء، عمان.
- الخليلي، أمل، (2005ب): إدارة الصف المدرسي، دار صفاء، عمان.
- خير الله، سيد، (1976): سلوك الإنسان (أسسه النظرية والتجريبية)، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- الدردير، عبد المعلم، (2006): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب، القاهرة.

# مراجع البحث


- رمضان، رمضان محمد، (2001): دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (12)، العدد (46)، بنها.
- الزعبي (طلال)، الشريدة (محمد)، (2007): أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (5)، العدد (2)، دمشق.
- الزهراني، سعود، (1995): المعلم السعودي: إعداده وتدريبه وتقويمه، دار الطرفين، الطائف.
- الزهيري، إبراهيم، (2008): الإدارة المدرسية والصفية من منظور الجودة الشاملة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- زيتون، كمال، (2003): التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة.
- الزيود، فهمي، (1993): التعلم والتعليم الصفي، ط3، دار الفكر، عمان.
- السبيعي، علي، (2001): أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ستيرنبرج، روبرت، (2004): أساليب التفكير، ترجمة عادل يوسف خضر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- سعادة، جودت، (2003): تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، عمان.
- سعيد، سعاد، (2008): سيكولوجيا التفكير والوعي بالذات، عالم الكتب الحديث، إربد.
- سلوم (طاهر)، الغامري (هاشل)، (2007): تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب في سلطنة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (5)، العدد (1)، دمشق.
- السليتي، فراس، (2006): التفكير الناقد والإبداعي، عالم الكتب الحديث، عمان.
- سمارة (نواف)، العديلي (عبد السلام)، (2008): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان.
- سولسو، روبرت، (1996): علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبورة، مصطفى كامل، محمد الحسانين الدق، دار الفكر الحديث، الكويت.
- شاهين، نبوية، (2008): أساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الجامعية في مصر والإمارات العربية المتحدة في ضوء نظرية ستيرنبرج، حوليات مركز البحث والدراسات النفسية، الحولية الرابعة، القاهرة.
- شلبي، أمينة، (2002): بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (12)، العدد (34)، القاهرة.

# مراجع البحث


- شيخ محمد، أمين، (2010): الكفايات التدريسية لخريجي معلم الصف وفق معايير الجودة الكلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق.
- صادق، ممدوح، (1994): العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية وأثرها في ضبط سلوك الطلاب وبعض استراتيجيات إدارة الفصل وإمكانية توفير موازنة المتفاعلات أثناء التدريس، المجلة التربوية، المجلد (8)، العدد (32)، القاهرة.
- الصقرات، خلف، (2006): تقويم أداء الطالبات / المعلمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في جامعة مؤتة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمشق.
- طاحون، حسين، (2000): الموقف الراهن من الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التفكير، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي.
- طافش، محمود، (2004): تعليم التفكير (مفهومه، أساليبه، مهاراته)، دار جهينة، عمان.
- طافش، محمود، (2010): كيف تكون معلماً مبدعاً، دار جهينة، عمان.
- الطعاني، حسن، (1998): ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الأساسية لإدارة المواقف التعليمية بكفاءة، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد (14)، العدد (4)، عمان.
- الطيب، عصام علي، (2004): أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعليم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، قنا.
- الطيب، عصام علي، (2006): أساليب التفكير (نظريات ودراسات وبحوث معاصرة)، عالم الكتب، القاهرة.
- عابد، خليل، (1996): أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الإدارة الصفية لمعلمات الصفوف المختلطة في المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان.
- العبادي، محمد، (2005): استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، سلطنة عمان.
- عبد الله، محمد، (2007): الإدارة الصفية، دار كنوز المعرفة، عمان.
- العتوم (عدنان)، الجراح (عبد الناصر)، (2007): تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة، عمان.
- العتوم، عدنان، (2010): علم النفس المعرفي، ط2، دار المسيرة، عمان.
- عجوة، عبد العال، (1998): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (9)، العدد (33)، بنها.
- عدس، محمد عبد الرحيم، (1995): الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة، دار مجدلاوي، عمان.

- العزاوي، رحيم، (2009): المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان.
- العشي، نوال، (2008): إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري، عمان.
- عطوي، جودت، (2004): الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- علي (كريم)، الدليمي (محمد)، (2006): الإدارة الصفية، دار الشروق، عمان.
- عمار، محمد، (1998): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، القاهرة.
- العنزي، فرحان، (2009): دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي، رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
- عودة، محمد عبد الله، (1989): التعليم والتعلم الصفي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
- الغامدي، عبد الرحمن، (1999): إدراك المعلم للأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي وممارسته لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- غباري (ثائر)، أبو شعيرة (خالد)، (2008): علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- الفاعوري، أيهم، (2010): دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق.
- الفتلاوي، سهيلة، (2003): المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان.
- الفتلاوي، سهيلة، (2005): تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق، عمان.
- فخرو، عائشة، (2005): درجة ممارسة مهارات إدارة الصف كما تدركها معلمات التربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر، مجلة العلوم التربوية، العدد (8)، قطر.
- قاسم، نادر، (1989): العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، القاهرة.
- القحطاني، سالم، (2000): إدارة الصف عند معلمي الدراسات الاجتماعية والطلاب المعلمين، واقعها ومفهومها التربوي الحديث، المجلة التربوية، العدد (88)، القاهرة.
- قطامي (يوسف)، قطامي (نايفة)، (2001): سيكولوجيا التدريس، دار الشروق، عمان.
- قطامي، نايفة، (2001): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر، عمان.
- قطامي، نايفة، (2004): مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان.
- قطامي، نايفة، (2010): علم النفس التربوي، دار وائل، عمان.

# مـراجـع الـبـحـث


- قطامي، يوسف، (1989): سيكولوجيا التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان.
- كامل (محمد)، الصافي (عبدو)، (1995): تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة الملك سعود، العدد (7)، الرياض.
- الكثيري، خلود، (2007): فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- كريم، محمد وآخرون، (1995): الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الكعبي، عواطف، (2002): أساليب إدارة الصف لدى معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (3)، العدد (2)، البحرين.
- كوافحة، تيسير، (2007): علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة، عمان.
- اللقاني (أحمد)، سنينة (عودة)، (1990): التعلم والتعليم الصفي، دار الثقافة، عمان.
- اللهيبي، ناصر، (2009): أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة.
- المحاسنة (إبراهيم)، المهيدات (عبد الحكيم)، (2009): القياس والتقويم الصفي، دار جرير، عمان.
- محمود، صلاح الدين، (2006): تفكير بلا حدود، عالم الكتاب، القاهرة.
- محمود، محمود عطا، (1992): الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة التربوية، المجلد (6)، العدد (23)، القاهرة.
- معروف، سعاد، (2008): الممارسات التربوية الشائعة للمدرسين وعلاقتها بالتحصيل بمادة اللغة الانكليزية كما يراها المدرسون والموجهون الاختصاصيون وطلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس الرسمية والخاصة بمدينة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمشق.
- معروف، سعاد، (2010): اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانكليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد (1)، دمشق.
- منصور، علي، (2003): علم النفس التربوي، ط8، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- المنصور، غسان، (2005): فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمشق.

- المنصور، غسان، (2007): أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات، مجلة جامعة دمشق، المجلد (23)، العدد (1)، دمشق.
- نبهان، يحيى، (2008): الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري، عمان.
- نزال، شكري، (1995): الوجيز في التربية والعملية التعليمية التعلمية، دار البشير، عمان.
- النعواشي، قاسم، (2007): تحليل المواقف التعليمية التعلمية في الزيارات الصفية، دار المسيرة، عمان.
- نوفل (محمد)، أبو جادو (صالح)، (2010): تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط3، دار المسيرة، عمان.
- النويصر، منصور، (1999): كفاية الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض، مجلة رسالة الخليج، السنة (20)، العدد (72)، المملكة العربية السعودية.
- الهويدي، زيد، (2009): مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين.
- وقاد، إلهام، (2008): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
- اليوسفي، علي، (2009): أساليب التفكير والتعلم عند طلبة الفقه، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، الكوفة.

**ثانياً- المراجع الأجنبية:**


- Berliner, D, (1983): Developing Concepts Of Classroom Environment, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 18, No: 3, P: 1-13.
- Cheng, Y, (2001): Teachers‘ And Students‘ Thinking Styles And Their Interaction Of Taiwan Primary School, Paper Presented At The ARE Conference In Fremantle, Australia.
- Clements, B, (1992): An Investigation Of Classroom Management Behavior Of Beginning Teacher, Doctoral Dissertation, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 52, No: 4298.
- Costa, A, (1985): The Behaviors Of Intelligence, Developing Minds, Alexandria, ASCD Publishing company.
- Erickson, F & Schults, J, (1977): When Is Context? Some Issues and Methods In The Analysis Of Social competence, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 1, No: 2, P: 2-10.
- Fjell, A & Walhovd, K, (2004): Thinking Styles In Relation To Personality Trait, An Investigation Of The Thinking Styles Inventory And NEQ- PI- R, Scandinavian, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 45, P: 293- 300.
- Gerdon, L, (2001): High Teacher Efficacy As A Marker Of Teacher Effectiveness In The Domain Of Classroom Management, Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association.
- Harrison, A & Bramson, R, (1982): Styles Of Thinking, Strategies For Asking Questions, Making Decisions, And Solving Problems, New York, Anchor press.
- Harypursat, R, (2005): The Thinking Styles Of It Students And Practitioners, Master Of Commerce, University Of Kwa Zulu, Natal, P: 7-8.
- Huang, L & Chio, L, (1999): Japanese College Students Thinking Styles, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 75,No: 5, P: 143-146.
- Huang, L & Sisco, B, (1999): A Comparative Study, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 74, No: 10, P: 475- 480.
- Kaerwit, N & Salvin, R, (1981): Measurement And Modeling Choices Of Time And Learning, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 188, No: 3, P: 157- 171.
- Kaufman, J, (2002): Narrative And Paradigmatic, Thinking Styles In Creative Writing And Journalism Students, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 36, No: 3, P: 201-219.
- Martin, J & Sugarman, J, (1993): Models Of Classroom Management, Second Edition, Bellingham, Washington.

- Moutisios, A & Simpson, A, (2010): The Thinking Styles Of University Mathematics Students, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 3, No: 4, P: 3.
- Oliver, R & Reschly, D, (2007): Effective Classroom Management, Teacher Preparation And Professional Development, Washington.
- Shecter, C, (2010): Key Stone Classroom Management, A Practical Approach To Producing Wide Spread Change In student Behavior, Master Of art, University Of Toronto.
- Sternberg, R & Grigorenko, E, (1995): Styles Of Thinking In The School, European Journal For High Ability, Vol: 6, No: 6, P: 201- 219.
- Sternberg, R & Zhang, L, (2005): Styles Of Thinking As A Basis Of Differentiated Instruction, Theory Into Practice, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 44, No: 3, P: 245- 253.
- Sternberg, R, (1992): Thinking Styles, Theory And Assessment At The Interface Between Intelligence And Personality, New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R, (1994): Allowing For Thinking Styles, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 52, No: 3, P: 37.
- Thompson, C, (1993): A Comparative Of The Effects Of Two Classroom Management Models Upon The Attitude Of The Fourth And Fifth Grade Children Toward School, Doctoral Dissertation, Wayans State University, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 53, No: 12, P: 4203.
- Turanli, A, (1999): Students, Expectation Of Teachers Classroom Management Behaviors In Classes, Paper presented At The Annual Meeting Of The Nation Association Of Research In Science Teaching, Boston.
- Turanli, A, (2000): A Comparative Assessment Of Classroom Management Of A High Control And A Low Control Teacher Through Students Perceptions And Class Observations, Paper Presented At The Annual Conference Of The American Educational Research Association, New York.
- Verma, S, (2002): A Study Of Thinking Styles Of Tertiary Students, Psycho- Lingua, Journal Of Educational Psychologist, Vol: 31, No: 1, P: 15-19.
- Weng, J, (1999): Study Of Teachers And Students Thinking Styles Their Interaction In Instruction, Un Published M. A, Thesis, The university of Kaohsiung: http:// Ethsys. Lib. Nsysu. Edu. Tw/ ETD-db / ETD browse / browse?
- Zhang, L & Sternberg, R, (2002): Thinking Styles And Teacher' s Characteristics, International Journal Of Psychology, Vol: 37, No: 1, P: 3-12.
- Zhang, L, (2001): Approaches And Thinking Styles In Teaching, The Journal Of Psychology, Vol: 135, NO: 5, P: 547- 561.

- Zhang, L, (2002): Thinking Styles And Cognitive Development Journal Of Genetic- Psychology, Vol: 163, No: 2, P: 176-196.
- Zhang, L, (2003): Are Parents And Cognitive Development, Journal Of Genetic- Psychology, Vol: 163, No: 2, P: 617- 630.
- Zhang, L, (2004): Revisiting The Predictive Power Of Thinking Styles Academic Performance, The Journal Of Psychology, Vol: 138, No: 4, P: 351- 371.
- Zhang, L, (2006): Thinking Styles And The Big Five Personality Traits Revisited, Faculty of Education, The University Of Hong Kong, Hong Kong, P: 1177- 1187.

# الملاحق

## ملحق رقم (1)

## أسماء المحكمين

| | الاسم | المرتبة العلمية | الاختصاص | القسم |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أمينة رزق | أستاذ | علم نفس تربوي | علم النفس |
| 2 | غسان الزحيلي | أستاذ مساعد | علم نفس تربوي | علم النفس |
| 3 | مازن ملحم | مدرس | علم نفس شخصية | علم النفس |
| 4 | لينا جنادي | مدرس | علم نفس تربوي | علم النفس |
| 5 | منى كشيك | مدرس | تربية عامة | أصول التربية |
| 6 | سعاد معروف | مدرس | طرائق تدريس | مناهج وطرائق تدريس |

## ملحق رقم (2)

## مقياس أساليب التفكير

**الاسم:......................... الجنس (ذكر، أنثى):......................**

**التخصص:.................... عدد سنوات التدريس:......................**

هذا الاستفتاء لا يحتوي إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما هو أداة تساعدك في التعرف على أساليبك المفضلة في التفكير ومن الضروري أن تجيب بدقة بقدر الإمكان في تحديد الطريقة التي تعتقد أنك تسلكها فعلاً وليست الطريقة الواجب أو المفروض عليك أن تسلكها.

إن كل بند في هذا الاستفتاء عبارة عن جملة متبوعة بخمس استجابات محتملة والمطلوب منك ترتيب الإجابات الخمسة من خلال تحديد درجة انطباقها عليك بأن تكتب في المربع يسار الإجابات الخمس الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليك (5، 4، 3، 2، 1) على اعتبار أن:

(5) تمثل السلوك الأكثر انطباقاً عليك، (1) تمثل السلوك الأقل انطباقاً

**عبارات الاستفتاء**

**أ- عندما يكون هناك صراع (جدال) بين الناس على بعض الأفكار فأميل أنا إلى الجانب الذي:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | يعرف ويحاول أن يوضح (يكشف) الصراع. | |
| 2 | يعبر عن القيم والمثاليات المتضمنة في الموضوع بالطريقة الأحسن. | |
| 3 | يعكس آرائي وخبراتي الشخصية بالطريقة الأفضل. | |
| 4 | يقترب من الموقف بأكثر منطقية. | |
| 5 | يعبر عن الجدال (المناقشة) باختصار وأكثر جدية. | |

**ب- عندما أبدأ العمل في مشروع جماعي فالذي يكون أكثر أهمية لي هو:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | فهم أهداف وقيمة المشروع. | |
| 2 | اكتشاف الأهداف والقيم لأفراد المجموعة. | |
| 3 | تحديد ما يجب علينا تجاه المشروع. | |
| 4 | فهم الفوائد التي تعود على المجموعة من المشروع. | |
| 5 | تنظيم وترتيب المشروع وعدم توقفه. | |

**ت- بصفة عامة أستوعب الأفكار الجديدة بطريقة أفضل بواسطة:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | ربطها وإرجاعها للأنشطة الجارية أو المستقبلية. | |
| 2 | تطبيقها على المواقف الصعبة. | |
| 3 | التركيز والتحليل الدقيق. | |
| 4 | فهم مدى تشابهها للأفكار المألوفة. | |
| 5 | مدى اختلافها مع أفكار أخرى. | |

**ث- إن الرسومات البيانية والتوضيحية في كتاب أو مقالة عادة بالنسبة لي تكون:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | أكثر فائدة من الأسلوب الروائي إذا كانت دقيقة. | |
| 2 | مفيدة إذا كانت توضح حقائق هامة. | |
| 3 | مفيدة إذا كانت مقترنة ومشروحة بأسلوب روائي. | |
| 4 | مفيدة إذا كانت تخلق أسئلة حول الأسلوب الروائي. | |
| 5 | ليست أكثر أو أقل فائدة عن الأسلوب الآخر. | |

**ج- إذا طلب مني أن أقوم بعمل مشروع (بحث) فمن المستحيل أن أبدأ بـــ:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | محاولة وضع المشروع في رسم تخطيطي منظوري تفصيلي. | |
| 2 | تقرير ما إذا كنت سأقوم به وحدي أو أحتاج إلى مساعدة. | |
| 3 | توقع النتائج المحتمل أن تظهر. | |
| 4 | تحديد ما إذا كان المشروع يجب عمله أو لا يجب. | |
| 5 | محاولة وضع صيغة للموضوع بصيغة شاملة قدر الإمكان. | |

**ح- إذا اضطررت أن أجمع معلومات من الجيران عن شيء يهم المجتمع فسوف أفضل أن:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | أتقابل مع كل فرد على حدة وأسأل أسئلة محددة. | |
| 2 | أعقد اجتماعاً مفتوحاً وأطلب منهم طرح وجهات نظرهم. | |
| 3 | أعمل مقابلات شخصية مع مجموعة صغيرة وأسأل أسئلة عامة. | |
| 4 | أتقابل مع أشخاص أساسيين لمعرفة أفكارهم. | |
| 5 | أطلب منهم إعطائي المعلومات التي لديهم والتي لها صلة وثيقة بالموضوع. | |

خ- من المحتمل أن أعتقد أن هذا الشيء حقيقي أو صحيح إذا كان:

| | | |
|---|---|---|
| 1 | ضد المعارضة. | |
| 2 | يتناسب مع أشياء أخرى أعرفها. | |
| 3 | قد تتبين إقامته بالممارسة الفعلية. | |
| 4 | يعمل على وجود إحساس منطقي علمي. | |
| 5 | يمكن إثبات صحته بحقائق ملحوظة. | |

د- عندما أقرأ مقالة في مجلة أثناء وقت فراغي فمن المحتمل أن تكون عن:

| | | |
|---|---|---|
| 1 | كيف يحل الشخص مشكلة شخصية أو اجتماعية؟ | |
| 2 | قضية سياسية أو اجتماعية مثيرة للجدل. | |
| 3 | ملخص لبحث تاريخي أو علمي. | |
| 4 | شخص أو حدث فكاهي شيق يتصف بالمرح. | |
| 5 | سرد حقيقي لخبرة شيقة لفرد ما. | |

ذ- عند قراءة تقرير في العمل فسوف أنتبه بالأكثر إلى:

| | | |
|---|---|---|
| 1 | علاقة النتائج بخبرتي الخاصة. | |
| 2 | هل يمكن إنجاز التوصيات أو لا؟ | |
| 3 | صدق النتائج الخاصة بالبيانات التي تم تخزينها. | |
| 4 | فهم الكاتب التقرير للأهداف والأغراض. | |
| 5 | الاستدلالات والاستنتاجات التي تنتج من البيانات. | |

ر- عندما أكون مضطراً لإتمام مهمة ما فأول شيء أريد معرفته هو:

| | | |
|---|---|---|
| 1 | ما هي أحسن وسيلة لإتمام المهمة؟ | |
| 2 | من يريد إتمام المهمة ومتى؟ | |
| 3 | لماذا تستحق المهمة إتمامها؟ | |
| 4 | ما هو تأثيرها على المهمات الأخرى التي يجب إتمامها؟ | |
| 5 | ما هي الفوائد الفورية من إتمام المهمة؟ | |

**ز- عادة أتعلم أكثر عن كيفية القيام بعمل شيء جديد بواسطة:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | فهم كيفية ارتباطها بأشياء أخرى أعرفها. | |
| 2 | أن أبدأ في الحال في عمل هذا الشيء قدر الإمكان. | |
| 3 | الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة عن كيفية إتمام الأشياء. | |
| 4 | إحضار شخص يوضح لي كيف يتم هذا الشيء. | |
| 5 | تحليل كيفية إتمام الشيء بالطريقة الأفضل. | |

**س- إذا اختبرت أو امتحنت فسوف أفضل:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | مجموعة من الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد) عن الموضوع. | |
| 2 | مجادلة مع زملائي الذين يمتحنون أيضاً. | |
| 3 | جلسة شفوية تغطي ما أعرفه. | |
| 4 | أن أعطي تقريراً إخبارياً يوضح ما طبقته وتعلمته. | |
| 5 | تقريراً مكتوباً يتناول الخلفية النظرية والطريقة (الوسيلة). | |

**ش- الناس الذين أحترم قدراتهم أكثر هم:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | فلاسفة ورجال دولة. | |
| 2 | كتاب ومعلمون. | |
| 3 | مديرو المشاريع ورؤساء المحاكم. | |
| 4 | اقتصاديون ومهندسون. | |
| 5 | فلاحون وصحفيون. | |

**ص- بصفة عامة أجد النظرية مفيدة إذا كانت:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | لها علاقة بالأفكار والنظريات التي تعلمتها. | |
| 2 | تفسر لي الأشياء بطريقة جديدة. | |
| 3 | تشرح المواقف المتعلمة بطريقة منظمة. | |
| 4 | تساعد على توضيح خبراتي وملاحظاتي الخاصة. | |
| 5 | لها تطبيق عملي ملموس. | |

**ض- عندما أقرأ مقالة عن موضوع مثير للجدل أفضل أن:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | يوضح لي المقال الفوائد لاختيار وجهة نظر. | |
| 2 | يضع المقال الحقائق في مجال الجدل. | |
| 3 | يلخص المقال القضايا المتضمنة بطريقة منطقية. | |
| 4 | يقوم المقال بتعريف القيم التي يدعمها الكاتب. | |
| 5 | يلقي المقال الضوء على الجانبين لقضية ويوضح الصراع بينهما. | |

**ط- إذا قرأت كتاباً خارج مجال تخصصي فالاحتمال الأكبر أن يكون ذلك عن:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | اهتمام معين لتحسين معرفتي المهنية. | |
| 2 | إخباري بأنه سيكون مفيداً وذلك عن طريق شخص أحترمه. | |
| 3 | الرغبة في زيادة المعرفة العامة. | |
| 4 | الرغبة في الخروج عن مجال تخصصي وذلك للتغيير. | |
| 5 | حب الاستطلاع لتعلم الكثير عن هذا الموضوع الخاص. | |

**ظ- إذا تعرضت لمشكلة فنية لأول مرة فيجب علي أن:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | أحاول ربطها وإرجاعها إلى مسألة أو نظرية أكثر اتساعاً. | |
| 2 | أبحث عن طرق لحل المشكلة بسرعة. | |
| 3 | أفكر في عدد من الطرق التي قد تعوق حل المشكلة. | |
| 4 | أبحث عن طرق قد يكون الآخرون استخدموها في الحل. | |
| 5 | أحاول إيجاد أحسن إجراء لحلها. | |

**ع- بصفة عامة أميل بالأكثر إلى أن:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | أجد وسائل أستخدمها بطريق جيدة قدر الإمكان. | |
| 2 | أتوقع كيف أن الطرق غير المتشابهة يمكنها أن تعمل معاً. | |
| 3 | أكتشف طرق أفضل وأحدث. | |
| 4 | أحاول إيجاد طرق ووسائل تعمل بأسلوب جديد وأفضل. | |
| 5 | أقوم بترقيم الوسائل والطرق الواجب عليها أن تعمل. | |

# ملحق رقم (3)

## العبارات المعدلة لمقياس أنماط الإدارة الصفية

| العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|
| أستخدم أسلوب التخويف والإجبار | أستخدم أسلوب التخويف والتهديد |
| يستجيب الطلاب لما أفرضه عليهم | يستجيب الطلاب لما أطلب منهم عمله |
| أهتم بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب | أساعد الطلاب على تحسين تحصيلهم الدراسي |
| أتساهل مع الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض | أشجع الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض |

## ملحق رقم (4)

## مقياس أنماط الإدارة الصفية

**الاسم:.......................... الجنس (ذكر، أنثى):........................**

**التخصص:.................... عدد سنوات التدريس:.......................**

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تهدف التعرف إلى أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية وأهم هذه الأنماط (التسلطية، الديمقراطية، الفوضوية). من فضلك اقرأ العبارات وضع إشارة (X) في خانة نعم إذا كانت العبارة تنطبق عليك، وضع إشارة (X) في خانة لا إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك، أما إذا كنت غير متأكد فضع إشارة (X) في خانة أحياناً.

| الرقم | العبارات | نعم | لا | أحياناً |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أفرض على الطلاب ما أرغب أن يفعلوه. | | | |
| 2 | أسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم. | | | |
| 3 | أستخدم أسلوب التخويف والتهديد. | | | |
| 4 | أقرر ما يجب أن يعمله الطلاب في المدرسة. | | | |
| 5 | أراعي في قراراتي حاجات ورغبات الطلاب. | | | |
| 6 | أقرر أهداف النشاط الصفي بمفردي دون اعتبار لرأي الطلاب. | | | |
| 7 | العلاقات بيني وبين الطلاب هي علاقات ودية. | | | |
| 8 | أستخدم أسلوب التعزيز خلال النشاط الصفي. | | | |
| 9 | أوفر البيئة المشجعة على التعلم داخل الصف. | | | |
| 10 | أستخدم الحوافز التي تدفع الطلاب إلى العمل والتفاعل. | | | |
| 11 | أركز في عملية التدريس على النواحي المعرفية فقط. | | | |
| 12 | يستجيب الطلاب لما أطلب منهم عمله. | | | |
| 13 | أهتم بالأسئلة التي يوجهها الطلاب. | | | |
| 14 | أراعي الفروق الفردية بين الطلاب. | | | |
| 15 | أستمع لأفكار التلاميذ ورغباتهم. | | | |
| 16 | أطرح الأسئلة أثناء إعطاء الدرس. | | | |
| 17 | أهتم بمعرفة الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء تعلمهم. | | | |
| 18 | أحرص على علاقات الود والتواصل مع الطلاب. | | | |

| الرقم | العبارات | نعم | لا | أحياناً |
|---|---|---|---|---|
| 19 | أستخدم أسلوب التغذية الراجعة لمعرفة مدى تقدم التلاميذ. | | | |
| 20 | أشرك الطلاب في أي عمل أريد القيام به داخل الغرفة الصفية. | | | |
| 21 | أحترم مشاعر الطلاب ورغباتهم وحاجاتهم. | | | |
| 22 | أشرك الطلاب في اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم. | | | |
| 23 | أشرك الطلاب في وضع المناقشات والأهداف الصفية. | | | |
| 24 | أراعي في عملية التدريس تحقيق التقدم في جميع النواحي. | | | |
| 25 | أطرح أسئلة تناسب جميع مستويات الطلاب. | | | |
| 26 | أستخدم طريقة التعليم التعاوني في التدريس. | | | |
| 27 | أهتم بعلاقات تتسم بالود والمحبة مع الطلاب. | | | |
| 28 | أحرص على إيجاد جو إيجابي فعال نشط داخل الغرفة الصفية. | | | |
| 29 | أفضل التخطيط الجماعي لإنجاز العمل الصفي. | | | |
| 30 | أمنح الطلاب الحرية الكاملة للتعبير عن أفكارهم دون قيود. | | | |
| 31 | أقدم النصح والتوجيه للطلاب في الوقت المناسب. | | | |
| 32 | أفضل العمل الفردي على طريقة التعلم التعاوني. | | | |
| 33 | أهتم بالجانب المعرفي عند المتعلم أكثر من الجوانب الأخرى. | | | |
| 34 | أحرص على إيجاد دوافع المنافسة والتحدي بين الطلاب. | | | |
| 35 | أستخدم الحوار والمناقشة كأسلوب للتعامل مع الطلاب. | | | |
| 36 | أتعامل مع جميع الطلاب باحترام ومساواة. | | | |
| 37 | أعمل على زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب داخل الصف. | | | |
| 38 | أستخدم الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة. | | | |
| 39 | أشجع التلاميذ على تحمل المسؤولية في إدارة الصف. | | | |
| 40 | أشجع التلاميذ على المشاركة في اتخاذ القرارات. | | | |
| 41 | أعطي الطلاب الحرية الكاملة في اختيار النشاطات الصفية. | | | |
| 42 | أعمل على تقويم سلوك الطلاب والنشاطات التي يقومون بها. | | | |
| 43 | أوجه الطلاب وأشرف على تعلمهم. | | | |
| 44 | أقوم بالتخطيط المنظم للممارسات والنشاطات الصفية. | | | |

| الرقم | العبارات | نعم | لا | أحياناً |
|---|---|---|---|---|
| 45 | أعمل على التغذية الراجعة للتأكد من تعلم الطلاب. | | | |
| 46 | أساعد الطلاب على تحسين تحصيلهم الدراسي. | | | |
| 47 | أعمل على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب. | | | |
| 48 | أشجع الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. | | | |
| 49 | أحرص على أن يكون التواصل بيني وبين الطلاب فعالاً. | | | |
| 50 | أتجاهل الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس التي يوجهها الطلاب. | | | |
| 51 | أتسامح في تقصير الطلاب في القيام بواجباتهم الدراسية. | | | |
| 52 | أحرص على تطبيق القوانين والتعليمات الصفية. | | | |
| 53 | أستخدم أسلوب الثواب والعقاب أثناء النشاط الصفي. | | | |
| 54 | أعمل على منع حدوث الفوضى والضجيج داخل الصف. | | | |
| 55 | أفرض على الطلاب الالتزام بقواعد الانضباط الصفي. | | | |
| 56 | أستخدم التقنيات التربوية الحديثة المناسبة لموضوع الدرس. | | | |
| 57 | أتسامح في تأخر الطلاب عن الوقت المحدد لدخول الصف. | | | |
| 58 | أهتم بالمشكلات التي تواجه الطلاب وأعمل على إيجاد حلول لها. | | | |
| 59 | ألتزم بالوقت المحدد لكل خطوة من خطوات تنفيذ الدرس. | | | |
| 60 | ألتزم بطريقة تدريسية معينة. | | | |

**Damascus University**

**Faculty of Education**

**Department of Psychology**

# Thinking Styles and their Relation With the Types of the Classroom Management

## *On a Sample of Teachers of the Secondary School in Damascus*

**Search is presented for the degree of masters of educational psychology**

**Prepared by**

**Awatef Tayssir Daher**

**Supervised by**

**Dr. Ali Nahili**

**Professor in the Department of Psychology**

*Damascus*: $\frac{1432-1433 \text{ H}-\text{A}}{2011-2012 \text{ C}-\text{A}}$